Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9470217
Centre d'intérêt : 777

Laurin, Suzanne

Enseigner la géographie / Suzanne Laurin. -- [LaSalle] : Cégep André-Laurendeau, 1991.
88 p. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr. : p. 80-88.

Vedette(s)-secondaire(s) : Cégep André-Laurendeau

Descripteur(s) : Géographie * Epistémologie * Méthodologie * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : France

Réflexion sur l'état actuel de la géographie. Les deux premiers chapitres tentent de saisir où en est cette discipline, quels sont ces théories, méthodes et outils, quels sont les problèmes rencontrés dans son développement ainsi que les rapports qu'elle entretient avec les autres sciences humaines. Le dernier chapitre rend compte du débat sur l'enseignement de la géographie en France et des interrogations qui se posent quant au contenu de cet enseignement au Québec.

Type de document :

94-70217

ENSEIGNER LA GEOGRAPHIE

Suzanne Laurin

Cégep André-Laurendeau
Juin 1991

Ce projet a bénéficié d'une subvention du cégep André-Laurendeau dans le cadre du programme local d'encouragement et de soutien à la réalisation de projets pédagogiques.

94-70217

TABLE DES MATIERES

Introduction 4

1. Qu'est-ce que la géographie ou
comment la géographie définit-elle le réel? 11

2. Quels sont les théories, les méthodes
et les outils de la géographie? 20

. La géographie empirique ou descriptive 23
. La géographie quantitative 24
. Néo-positivisme et critique du néo-positivisme 27
. La géographie critique 28
. La géographie systémique 30
. La géographie humaniste 33
. Les outils de la géographie 36
. Les principaux problèmes de la réflexion géographique 41

3. Enseigner la géographie 46

3.1. Le débat sur l'enseignement
de la géographie en France 48
3.2. Et moi, qu'est-ce que j'enseigne? 57

Conclusion 78

Annexes 1 et 2 .....

Bibliographie 80

Les dissonances dynamiseront plus qu'un consensus apparent, dans la mesure où elles conduiront à relever le défi de se voir mis en cause dans ses convictions; à reconnaître qu'il n'y a pas entre les géographes un point, mais bien une zone d'intersection; à admettre qu'un pluralisme conceptuel n'est pas une défaite de l'esprit, mais qu'il débouche sur une dialectique constructive, pour autant que les termes opposés appartiennent à un même champ; bref à chercher moins « le » noyau dur de la géographie qu'à se fixer, pour soi, « un » noyau dur et à en repérer clairement la position par rapport aux autres.

Jean-Luc Piveteau, La géographie et ses enseignements, *L'Espace géographique*, XVIII, no 2, 1989, p.85.

Introduction

Enseigner la géographie: mais qu'est-ce que cela signifie au fait? Ma motivation à reponare à cette question tient essentiellement à la difficulté que j'éprouve, depuis plus de quinze ans que j'enseigne cette discipline, à définir le contenu de mon enseignement. Où en est la géographie comme champ du savoir, comme science humaine? Comment définir un contenu disciplinaire quand les pensées et les pratiques géographiques semblent plutôt éclatées et sans liens véritables? Comment définir un contenu géographique dans une pédagogie axée surtout sur des habiletés fondamentales à faire acquérir par l'élève? Comment répondre aux exigences de « maîtrise des fondements de la discipline » que pose entre autres le discours actuel de la formation fondamentale? En quelques questions, voilà toute la problématique de ce travail.

Qu'est-ce que la société exige de moi comme enseignante? La mission de l'enseignement supérieur[1] demande aux professeurs quatre types de compétence qui s'exerceront dans le cadre de référence de la formation fondamentale: il s'agit des compétences culturelle, disciplinaire, didactique et pédagogique. Les dimensions *disciplinaire* et *didactique* sont les deux dimensions qui me préoccupent. Je considère qu'elles sont fort négligées, en ce qui concerne du moins l'enseignement des sciences humaines et plus particulièrement celui de la géographie.

---

1 Conseil supérieur de l'éducation (1990). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science. 53 pages.

D'après l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation[1], la *competence disciplinaire* suppose la maîtrise des connaissances, des habiletés et des attitudes propres à un champ de savoir. Cette maîtrise permet de contribuer à l'avancement de sa discipline, en produisant lui-même des savoirs utiles et signifiants. La *competence didactique* fait référence à l'art de communiquer et de transmettre la démarche épistémologique d'une discipline. Elle permet à celui ou celle qui enseigne d'amener l'élève à maîtriser l'objet et la démarche d'une discipline.

Ces deux compétences s'exercent dit-on, dans le cadre de la formation fondamentale. Je parlerai particulièrement de la caractéristique qui vise les fondements d'une discipline. Il vaut la peine de citer tout le paragraphe:

> Partant d'un type d'approche du réel, elle [la discipline] poursuit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques, des démarches méthodiques. Permettant d'accéder aux fondements philosophiques, épistémologiques, historiques et méthodologiques d'un champ de savoir, elle ouvre sur la transdisciplinarité: elle retient, pour une part significative, l'aspect instrumental d'une discipline qui débouche sur le développement d'habiletés de base: poser et résoudre un problème, analyser, synthétiser, clarifier des valeurs, par exemple. Un programme qu'inspire la formation fondamentale spécifie donc non seulement les contenus essentiels à acquérir, mais aussi les habiletés, les capacités et les aptitudes fondamentales à maîtriser, par l'entremise des disciplines. Et parmi ces capacités et ces aptitudes existent, au premier chef, celles qui permettent le retour critique sur la démarche utilisée, la mise en perspective des opérations effectuées ou l'objectivation d'un processus intellectuel. (...)[2]

Que dois-je faire pour aider mes élèves à cheminer vers les fondements de la géographie? Toujours selon ce même document, je dois

---

1 Idem, p. 6-7.
2 Idem, p. 9-10.

> identifier les stratégies pédagogiques qui aident les étudiants à cerner l'objet d'une discipline, à en saisir l'esprit, à en expérimenter la démarche méthodique et à en maîtriser les concepts clés. Cela suppose qu'on ait d'abord compris la spécificité de sa discipline et la nature de sa contribution à la formation de l'intelligence et au développement de la personne. (...) [1]

Heureusement, on m'a prévenue, il s'agit d'une utopie directrice, c'est-à-dire une vision idéale des choses qu'on ne réalisera jamais mais qu'on cherche à accomplir. Une idée-force. Toutefois, les utopies trop éloignées du réel peuvent provoquer un effet contraire à celui qu'on attendait. Si on ne réfléchit pas sur les conditions de production de ce discours idéologique (un parmi d'autres) qu'est celui de la formation fondamentale[2]; si on ne réfléchit pas sur les possibilités réelles de le vivre dans une classe de cégep, et ce *dans les conditions concrètes qui caractérisent notre époque et nos institutions;* si on ne campe pas davantage ce discours dans les conditions du développement des savoirs en sciences humaines et particulièrement celui de la remise en question de la scientificité, et bien il peut être assez lourd pour un professeur, n'est-ce pas, d'essayer d'enseigner selon ces préceptes. Qu'est-ce que tout cela peut bien vouloir dire, du point de vue de la géographie? Pas de panique me suis-je dit, réfléchissons et surtout, relativisons.

Emilie Bordeleau [3]pourrait être qualifiée de modèle en matière de formation fondamentale, au moins sous certains aspects. A son époque ou à peu près, on

---

1 Idem, p. 11.

2 Je ne développerai pas cette question dans ce travail. Mais il me semble important de l'avoir en tête: comment expliquer l'importance que ce discours prend de plus en plus dans les écrits officiels sur l'éducation? Quelle est sa signification épistémologique et historique? Quelle est son importance dans la *réalité* de l'enseignement dans les collèges au Québec? Qui influence-t-elle et pourquoi? En soi, il y aurait toute une étude à faire sur ce thème..

3 Maîtresse d'école, héroïne bien connue du roman d'Arlette Cousture, *Les Filles de Caleb*.

enseignait que la géographie étudiait la terre telle que sortie des mains du Créateur.[1] Le savoir avait son cadre de référence. Après Dieu, ce fut la Science. Quel est aujourd'hui le cadre de référence de la géographie? Est-elle une science? Est-ce important qu'elle soit une science? Et si elle en est une, a-t-elle cerné son objet, ses méthodes? Les géographes pensent, pratiquent et enseignent la géographie. Ont-ils réfléchi aux liens qui existent entre ces trois domaines? Ont-ils produit sur la nature de la contribution de cette discipline à « la formation de l'intelligence et au développement de la personne »? Une chose est sûre, au Québec du moins, nous ne discutons pas encore ces questions dans les colloques de pédagogie, ni à la coordination provinciale de géographie, et trop peu dans les universités[2]. Et pourtant...

Je ne sais pas si l'ensemble des professeurs de géographie partagent mes préoccupations. Mais pour mieux enseigner la géographie au collégial, je ressens le besoin:

- de réfléchir sur l'état actuel de la discipline;

- de connaître l'état de la pensée, de la pratique et de l'enseignement de la géographie *au Québec particulièrement;*

- d'articles, d'ouvrages de référence, de productions géographiques vulgarisées, de manuels, pour nourrir les apprentissages des élèves.

Ce document est une contribution à ce que j'identifie comme la première étape, soit la réflexion sur l'état actuel de la discipline. Dans les deux premiers chapitres, je tente de saisir où en est la discipline que j'enseigne en posant les questions suivantes: Qu'est-ce que la géographie? Comment la géographie définit-elle

---

1 Atlas, *Géographie des frères Maristes*, 1935.

2 Il faut mentionner le travail de la revue *Les Cahiers de géographie du Québec* publiés depuis 1956; plusieurs numéros ont posé les grandes questions théoriques mais les questions de didactique ne sont pour ainsi dire jamais abordées.

le réel? Quels sont les théories,les méthodes et les outils de la géographie? Quels sont les principaux problèmes qu'affronte cette discipline dans son développement?[1] A travers ces questions, j'essaie de cerner quels rapports la géographie entretient avec les autres sciences humaines.

Je ne prétends pas avoir fait le tour de la question, loin de là. Ma recherche est restée à un niveau général. Ainsi, sauf exception, je n'ai pas abordé ce qui se fait au Québec: ce sera l'objet de la deuxième étape, soit la connaissance de la pensée, de la pratique et de l'enseignement de la géographie au Québec.[2] Il me fallait quand même délimiter ce qu'on pourrait appeler un corpus géographique. D'abord, j'ai privilégié les écrits rédigés en français[3]. Le français est ma langue maternelle et c'est dans cette langue que les étudiants lisent et écrivent. Je suis consciente de négliger ainsi certains courants de réflexion peu traduits en français: par exemple, le courant anglo-saxon sur la géographie post-moderne. Mais à vouloir tout lire, on finit par ne rien produire. Ensuite, je me suis limitée aux écrits des géographes. J'ai refusé de piger ça et là en urbanisme, en anthropologie, en philosophie, en sociologie, des réflexions riches et séduisantes sur le concept d'espace par exemple. On parle beaucoup de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité, d'ouverture nécessaire sur d'autres domaines que le sien. A mon sens, le problème principal de la géographie est précisément de cerner ce qu'elle peut apporter aux autres et non le contraire. Encore faut-il savoir qui l'on est pour éviter le mimétisme ou la fusion totale avec l'Autre. C'est pourquoi j'ai

---

1 Je voulais aussi poser la question des rapports entre les géographes praticiens et les enseignants. Mais l'envergure de mes questions m'a rattrapée au détour... J'aborderai ce problème dans la deuxième partie de ce projet, soit l'état de la géographie au Québec.

2 La parution de ce document est prévue pour décembre 1991.

3 J'ai consulté quelques ouvrages rédigés en anglais (surtout des Etats-Unis); ils sont mentionnés dans la bibliographie.

temporairement laissé de côté ce que les « autres » ont écrit sur les concepts qui intéressent la géographie pour étudier ce que les géographes eux-mêmes en pensent.

Au cours de mes lectures, la question de savoir *quoi dire* à mes élèves revenait sans cesse. Comment mes cours de géographie peuvent-ils être une occasion de penser avec eux, d'avoir de vraies conversations? J'aborde ce problème dans le dernier chapitre après avoir rendu compte du débat sur la géographie et ses enseignements en France. Philippe Haeck disait récemment:

> Pour commencer à penser (...) il suffit de faire de la clarté sur ma pratique, de savoir pourquoi je fais tel geste, tel choix, de ne pas m'égarer à vouloir faire de grande synthèse. Il faut aussi deviner que les idées fondamentales sont toujours en petit nombre, qu'elles ne fixent rien, décrivent des mouvements, des tensions, des gestes.[1]

Pour ne pas m'égarer dans ce *voyage* chez les géographes, j'ai tenté de ne pas perdre de vue certaines considérations: j'enseigne au cégep et non à l'université; j'enseigne à des élèves qui, sauf exception, n'iront pas étudier en géographie à l'université; j'enseigne à des élèves qui ont suivi deux cours de géographie en cinq ans d'études secondaires; j'enseigne dans le bain de la culture géographique dominante, c'est-à-dire celle des voyages et de leurs agences, des récits, des reportages télévisés, des revues de papier glacé, riches en images et pauvres en textes. Enfin, j'enseigne à des élèves qui ont besoin que leur professeure s'exprime sur le monde dans lequel nous vivons et les invite eux-mêmes à le faire.

Je ne propose rien du tout. Je me questionne et de là, je tente d'orienter mon enseignement. J'espère simplement que ce travail pourra être utile à d'autres et que

---

[1] Haeck, Philippe (1991). *Une grande déception ou une occasion de penser. Notes sur la formation fondamentale.* Pédagogie collégiale, vol. 4 no 4, mai, p.6-7.

des contributions viendront s'ajouter à la mienne, provoquant des débats riches et significatifs pour les professeurs et leur enseignement.

Chapitre 1

QU'EST-CE QUE LA GEOGRAPHIE, OU COMMENT LES GEOGRAPHES DEFINISSENT-ILS LE REEL?

> " L'espace et son aménagement posent à la société des problèmes précis, des énigmes d'opérabilité à déchiffrer qui suffisent largement à fonder les préoccupations d'une discipline originale, qu'une réflexion scientifique doit permettre de légitimer. La géographie n'est pas condamnée par le fait que la sociologie ou l'économie intègrent aujourd'hui l'espace à leurs préoccupations, pas plus que ces deux disciplines ne sont mises en péril par les empiètements nouveaux des géographes. A partir d'axiomes analogues, ces différents domaines acquièrent par leur fécondation mutuelle leur véritable pertinence qui, en dernière analyse, sera toujours mesurée en fonction de leur capacité à mettre en forme scientifique (utile, active) l'expérience, le vécu et le devenir des hommes. "
> (Bailly et Racine, 1978)

Les tentatives de définitions de la géographie sont nombreuses et différentes l'une de l'autre. Deux définitions semblent actuellement les plus reconnues:

- la géographie se définit comme la **« science de l'organisation de l'espace »**. Une majorité de géographes se regroupe présentement autour de cette définition. Toutefois, ses interprétations varient selon le sens attribué au concept d'espace.

- d'autres géographes considèrent plutôt la géographie comme la **« science des rapports homme/nature »**.

Certains géographes définissent aussi la géographie comme la science des lieux, la science des paysages, ou encore l'étude de la distribution des hommes sur la terre. Toutes ces définitions diffèrent selon que l'auteur considère la géographie comme

une science des lieux plutôt qu'une science humaine, ou encore essaie tant bien que mal de concilier la nature et le social. Cela tient à l'histoire de la pensée géographique.[1] Autrefois « science des lieux et non des hommes » (P. Vidal de la Blache), certains la considèrent encore comme la science des « rapports homme-nature ». Par exemple, Beaujeu-Garnier (1971) répond à cette question de la définition en se consacrant uniquement aux relations sociétés humaines/environnement. De même, la tradition écologique en géographie privilégie cette définition.

Cependant, tout un courant de la réflexion épistémologique remet en cause l'unité de la géographie, liant géographie physique et humaine.

> Ainsi les sciences de la nature ont-elles pour objet la réalité matérielle perçue à travers les concepts scientifiques du moment, alors que les sciences sociales ont un objet moins direct parce que médiatisé par l'individu: la façon dont l'homme connaît et pratique l'environnement. Selon cette distinction, *la géographie serait l'étude de la pratique et de la connaissance que les hommes ont de l'espace* (Raffestin, 1978, p. 56). *Il s'agit donc d'une connaissance de la connaissance que les groupes et les individus ont de leur cadre de vie et des pratiques qui en résultent.*
> (Bailly et Béguin, 1982, p. 32)

Selon *Brunet* (1983), tant qu'un corpus suffisant sur les processus de production, de différenciation et d'organisation des espaces ne sera pas construit, un grand nombre de géographes continueront à privilégier le sacro-saint rapport Homme/Nature (*Les sciences de l'homme et de la société en France*, p. 396). Dans un article intitulé *L'aveuglante unité de la géographie (1969)*, Brunet est catégorique:

> Aussi l'affirmation de l'unité entre deux pôles d'une géographie proclamée comme « la » science des relations « homme»-nature », quelle que soit la persistance têtue

---

[1] Sur l'histoire de la pensée géographique, il faut lire: Claval, P. (1982 et 1984) et Raffestin, C. et Turco, A. (1984).

> de la formule, relève-t-elle à la fois d'une vision bien pauvre de la dialectique et d'une représentation totalement erronée de la science et de la pédagogie: ni l'une ni l'autre ne se fondent sur une question aussi générale et, par définition, pluridisciplinaire. (p.98)

Ce débat est donc toujours bien vivant si on considère la quantité d'écrits sur ce thème. Mais quelque soit la vision privilégiée par le géographe, un concept central se dégage dans la littérature, celui d'**espace géographique**. C'est à la dimension spatiale des sociétés que la géographie s'intéresse bien qu'elle n'en ait pas non plus le monopole. C'est aux connaissances de l'espace et aux pratiques spatiales qu'elle s'attache. Pour répondre à la question de ce chapitre, on pourrait dire que **la géographie définit le réel essentiellement à partir de sa dimension spatiale.** Christofoletti (1989) définit ainsi la notion d'**organisation spatiale**:

> Afin de mieux caractériser le développement et la démarche de la géographie, il devient opportun de souligner que les organisations spatiales représentent la catégorie de phénomènes constitutive de l'objet de la géographie. Le terme d'organisation exprime l'existence d'un ordre et d'interrelations entre les parties ou éléments composant un ensemble. Le fonctionnement et l'interaction entre ces éléments sont les résultantes de l'action des processus qui maintiennent la dynamique et les relations entre les éléments. Cette intégration donne naissance à un système organisé, dont l'arrangement et la forme sont exprimés par la structure. S'il est possible de distinguer divers types d'organisation, ceux qui intéressent la géographie sont ceux qui ont un caractère spatial. (Christofoletti, 1989)

Qu'est-ce donc que cet **espace géographique** auquel tous et chacun se réfèrent?

Ici encore, on ne pense pas de la même façon. Notons d'abord que la plupart des dictionnaires géographiques n'offrent pas de définition satisfaisante de ce concept[1].

---

[1] L'article « Espace » dans Encyclopaedia Universalis (F. Choay, 1989) dit: "Le substantif « espace » appartient aujourd'hui au langage courant concernant l'urbanisme (espace

Par exemple, le dictionnaire de Pierre George ne définit même pas l'espace bien qu'il définisse la géographie comme étant la « science de l'espace géographique ». Sentiment d'évidence? De fait, il n'y a pas très longtemps que des chercheurs ont commencé à discuter le sens et le statut du concept géographique d'espace. D. Harvey a contribué à initié ce débat (Harvey, *Explanation in geography*, 1969). Depuis, les géographes ont fait de nombreux efforts pour développer le concept d'espace comme objet de la géographie[1]. Diverses conceptions se dégagent:

---

urbain, espace public, espace vert) et l'architecture (espace classique ou baroque, statique ou dynamique... et, plus spécifiquement, espace de séjour, espace de repos)." Une section est cependant consacrée à la « focalisation des sciences anthropologiques sur l'espace humain ». De géographie, point n'est question.

[1] Thomas Maloutas dit, dans un article paru dans la revue Espaces et sociétés (1987), *Ontologie et conceptualisation de l'espace, esquisse d'une approche phénoménologique*:

> Bien que le spatial ait toujours constitué le cadre et la référence principale pour la géographie en tant que science, les géographes se sont toutefois peu intéressés à son ontologie ainsi qu'à son élucidation en tant que concept. Ontologie et conceptualisation ne sont pas des processus identiques. En effet, au sein du premier processus on tente de répondre à la question « qu'est-ce que l'espace? » et ainsi on entre dans la catégorie des problèmes philosophiques, dans la mesure où la réponse implique la transcendance du sujet pour définir l'objet en soi. Le deuxième processus concerne la définition de l'espace en tant que concept, ce qui signifie qu'il est destiné à participer à l'élaboration des constructions théoriques dont la principale caractéristique consiste en une problématique productive sur le monde par l'interprétation des propriétés de celui-ci proposée par ces constructions: de ce fait la conceptualisation de l'espace est un problème d'ordre scientifique. (205)

Tout ça pour dire que, compte tenu de mes questions de départ, et parce qu'il faut bien se limiter, je recherche les définitions de l'espace considéré comme un concept. Mais je pense que la question de l'ontologie de l'espace est un sujet non seulement passionnant mais pertinent au développement de la pensée géographique.

. L'espace est perçu comme un cadre de référence dans lequel le géographe localise les objets ou/et les événements dont il parle; le lieu est alors considéré comme un point de la surface terrestre défini par sa latitude et sa longitude. On s'approche de la conception géométrique de l'espace. A titre d'exemple, cette citation de M. Derruau (1961): « La géographie est la science des rapports multiples expliquant les établissements humains et leur mode de vie *dans* un cadre spatial ».

. L'espace (et son élément le lieu) n'est plus seulement définissable par des coordonnées mais également par des propriétés attachées à des substances (au sens philosophique du terme). Ainsi, « Un espace devient géographique quand il a reçu un aménagement qui le distingue d'un autre » (Isnard, 1975 et 1978).

Il faut dire un mot sur les concepts de **lieu et de territoire**. Le **lieu** d'abord. Plusieurs géographes y accordent une grande importance. Brunet[1] (1990) dit de l'espace géographique qu'il est une configuration, définie à une échelle donnée par un ensemble de lieux repérés, distants les uns des autres, caractérisés par des attributs et associés par un système de relations sur une étendue déterminée. Il ajoute:

> Ce que l'espace géographique propose d'original, c'est bien à la fois la réalité des lieux différenciés, pris dans l'ensemble de leurs relations et de leurs interactions, *et* le jeu de lois propres à l'étendue, à l'espacement, à la

---

[1] Impossible dans ce travail, de ne pas accorder une place importante aux travaux de Roger Brunet. Ce géographe a réalisé au cours des dernières années un travail théorique d'envergure. De plus, il cumule plusieurs fonctions qui le placent actuellement en France et dans le monde francophone dans une situation de « pouvoir géographique ». Chercheur au CNRS, directeur du groupe de recherche RECLUS à Montpellier, directeur de la revue *Mappemonde*, membre du collectif de rédaction de la revue *L'Espace géographique*, directeur de la nouvelle collection *Géographie universelle* chez Hachette et co-auteur du premier volume de la collection, un ouvrage de synthèse fondamental, *Mondes nouveaux*. Ajoutons que lors de l'enquête sur l'état des sciences sociales en France, il était responsable de la partie « Géographie ». La pensée de Brunet influence et influencera l'évolution de la géographie dans le monde francophone.

> distance, à la gravitation, elles-mêmes relatives à la nature et à l'organisation des sociétés qui s'y déploient et qui le produisent. (p. 34)

Quant au mot **territoire,** on l'utilise parfois comme un synonyme du mot espace. Pourtant, il a sa particularité. Raffestin et Turcot (1984) disent que le territoire est produit à partir de l'espace par les réseaux, circuits et flux projetés par les groupes sociaux. D'autres comme Brunet (1990) associent le territoire à l'idée d'appropriation, d'appartenance, d'usage d'une portion de l'espace terrestre. Le territoire est une forme objectivée et consciente de l'espace. On parle de territoire en fonction du sentiment d'appropriation d'un espacce.

• On définit aussi l'espace comme formel, construit par le géographe à partir de certains caractères de l'espace terrestre (Bailly, 1982; Mérenne, 1989). L'espace géographique est un concept, une formalisation abstraite de l'espace terrestre. L'espace terrestre quant à lui est réel, concret, donné, vécu et perçu; il est un produit social, global et complexe résultant de l'action des sociétés humaines (Dauphiné, 1984).

• L'espace est un ensemble abstrait de prise en charge de la nature, en articulation aux modes de production (Anglade, 1980). L'espace rend compte des formes et des stuctures abstraites de réalisation d'une société, produites historiquement (Scheibling,1977). Ici, l'espace donne naissance à un certain nombre de concepts. On parle de *formes* géographiques qui relèvent de l'économique et du politique; de *structures* dominantes d'espace, soit une organisation particulière d'espace; de *dynamique* d'espace ou son évolution dans la relation espace/temps; d' *entités* structurantes d'espace, soit l'unité de base de l'organisation spatiale d'une société, à un moment donné. On parle aussi de *réseaux de prélèvements* de produits et de force de travail et des *noyaux de résistance* en création de stratégies de survie (Anglade, 1982).

• Pour d'autres, l'espace n'est rien en lui-même, il prend son sens à travers les représentations que s'en font les hommes. Ainsi, *l'espace vécu*, c'est le monde de l'expérience immédiate antérieur à celui des idées scientifiques; l'espace géographique est un espace ressenti et *perçu* par les hommes et les femmes en fonction de leurs systèmes de pensée comme de leurs besoins. Au réel, viennent s'ajouter l'irrationnel, le mythique, le religieux, le cosmologique, le rêvé, le frustré, le schématisé et le déformé. Les perceptions peuvent se définir quant à elles comme « des morceaux de connaissance acquis par l'individu comme résultat de ses contacts visuels, tactiles, verbaux et auditifs avec l'environnement autour de lui » (Pena et Sanguin, 1986).

On constate que la définition du principal concept utilisé en géographie est multiple et varie selon les écoles de pensée. Non seulement y a-t-il différentes écoles ayant chacune leurs concepts propres, mais à l'intérieur d'une même école de pensée, un concept peut être utilisé de façon différente. La définition d'un concept en elle-même ne signifie pas grand chose si elle n'est pas située dans le contexte qui lui a donné naissance. Voilà ce qu'il ne faut jamais perdre de vue, y compris et surtout dans une classe: pour utiliser un concept, il faut des *questions et des idées* qui rendent l'utilisation de ce concept nécessaire et pertinente.

> Un concept prend son sens au sein d'un réseau conceptuel dont la hiérarchie change avec la situation, l'éclairage que l'on veut donner, le problème que l'on pose, les hypothèses que l'on émet, kaléidoscope recrée à chaque situation analysée.
> (Clary, M. et Ferras, R., 1989)

Il n'existe pas de définition objective, authentique, unique de la géographie. Il existe *des* définitions qui trouvent une certaine cohérence dans la mesure où on les rattache au processus complexe du développement des connaissances et des tentatives d'interprétation du monde par les géographes.

Le deuxième chapitre tente de présenter les différents courants de pensée qui ont amené ces définitions multiples de la discipline et des principaux concepts.[1] Pour relier ces différentes aspects, j'ai cherché à comprendre ces courants de pensée des hommes (il s'agit d'ailleurs presqu'uniquement d'hommes) comme autant d'utopies, d'inventions, de tentatives de légitimer son existence en interprétant le monde.

[1] J'ai choisi dans ce travail, de ne pas aborder le découpage quasi infini de la discipline en sous-domaines d'études: les différentes géographies nationales, la géographie urbaine, rurale, du tourisme, de la santé, de la population, des femmes; la géographie politique, économique, écologique, la géopolitique, etc. Pour aller à l'essentiel, disons que chacun de ces domaines est aux prises avec le problème de se situer par rapport aux grands courants de pensée et de définir ce qui démarque l'approche géographique de celle des autres disciplines (par exemple la géographie sociale et la sociologie de l'espace).

Chapitre 2

QUELS SONT LES THEORIES, LES METHODES ET LES OUTILS DE LA GEOGRAPHIE?

La géographie est-elle une science ou une discipline? La géographie a-t-elle une ou des méthodes spécifiques? Les outils utilisés en géographie sont-ils des outils ou des disciplines en soi (ex. la cartographie, la télédétection)? Aborder ces questions représente une entreprise plutôt complexe puisqu'à travers l'ensemble de la littérature géographique, les auteurs constatent régulièrement la difficulté de la géographie à élaborer ses théories, ses concepts et ses méthodes propres. De nombreux auteurs se sont posés ces questions, et hélas, ont consacré bien plus d'énergie à « démontrer » et à déplorer les difficultés théoriques et épistémologiques de la géographie qu'à travailler à son développement. Au cours de ces lectures décrivant inlassablement la faiblesse chronique des réflexions géographiques, je me suis parfois demandé si j'avais vraiment quelque chose à enseigner!

De plus, le contexte de redéfinition du statut des sciences humaines (la géographie n'est quand même pas la seule science humaine à être mal à l'aise) exige que nous précisions, autant que faire se peut, ce que nous entendons par méthode.

Le mot « méthode » est utilisé, lui aussi, dans différents sens (Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, 1986). Si la méthode est une façon de questionner le réel, l'angle par lequel on aborde un problème ou un phénomène, on peut dire qu'il existe deux géographies: nomothétique et idiographique. La géographie **nomothétique** est « destinée à produire des lois scientifiques ou, plus amplement, des formes et des procédures de généralisation conceptuelle » tandis que la géographie **idiographique** est « destinée à produire des descriptions et des explications de phénomènes uniques et, par là même non répétables » (Raffestin et Turcot, 1984).

Concrètement, cela veut dire que la géographie descriptive et empirique, la géographie des récits de voyage et des monographies régionales (conception idiogra-

phique) est en opposition avec la géographie quantitative, systémique et même critique (conception nomothétique). Du point de vue de la rigueur et de la capacité de la géographie à traiter les problèmes concrets du monde contemporain, il fallait effectivement dépasser le cadre de la monographie. Mais le problème est que peu de géographes ont réfléchi sur ce qui délimite l'ordre naturel de l'ordre social des choses. La géographie humaine peut-elle utiliser la même démarche que les sciences dites exactes? Dans la mesure où il est difficile de prévoir les actions humaines, dans la mesure où les expériences humaines sont difficilement répétables, tout un courant de pensée propose des méthodes rigoureuses qui permettent de traiter le particulier. Le développement de la méthodologie qualitative en sciences humaines et en géographie témoignerait d'une revalorisation de la conception idiographique. La géographie humaniste va dans ce sens. [1]

Cela ne signifie pas toutefois que l'élaboration d'une géographie générale, ou encore ce que Anglade (1986) appelle un « arbre terminologique d'espace », i.e une structure de hiérarchisation et de relations entre les notions et concepts géographiques n'a pas sa place, au contraire. Mais il y a lieu de spécifier la nature des phénomènes humains que nous étudions, de les distinguer des phénomènes naturels et de travailler au développement de méthodes, générales et particulières, capables d'en traiter la complexité. L'important n'est pas de produire une géographie unique et totale mais que les choix que les géographes font soient conscients et réfléchis. Ainsi, l'angle par lequel on choisit d'aborder le réel est vu comme un angle et non comme le réel. Ainsi, on peut nommer ce qui distingue une approche géographique d'une autre. Ainsi, on peut établir des liens et intégrer les apports des autres recherches.

---

[1] Voir aussi l'article de Paul Villeneuve (1991), *Informatique et géographie post-moderne*, Géo-graphes, p. 48-55.

Le mot « méthode » désigne aussi l'ensemble des démarches réalisées pour élaborer et traiter une problématique. En géographie, comme ailleurs en sciences humaines, il existe « des » géographies: empirique, quantitative, systémique, critique et humaniste. Les méthodes utilisées en géographies sont sensiblement les mêmes que celles des autres sciences sociales. Ce qui change, ce sont les problématiques, les questions posées au réel. Tentons de définir chacune d'entre elles, de cerner les questions qu'elles posent en donnant des exemples, et de situer chacune par rapport aux autres approches.

La géographie empirique ou descriptive

La géographie empirique est axée sur la situation, l'énumération, la description des éléments d'un espace géograhique étudié; la dimension explicative ou analytique est reléguée au second plan (Choquette, 1983). La démarche empirique consiste à créer un espace géographique en retenant des caractères de la surface terrestre, le plus grand nombre possible, pour en faire la synthèse. La primauté accordée au concret, au réel, impose souvent le choix des critères visibles, statistiques, au détriment des flux invisibles. La géographie empiriste est trop souvent une représentation simplifiée d'une partie de l'espace terrestre: le paysage (Dauphiné, 1984). Cette géographie, dite classique[1], doit d'abord mettre en évidence des structures, les classer, les ordonner en typologies. L'étape suivante consiste à les expliquer, mais certains considèrent parfois cette partie de la démarche comme facultative (Claval, 1984). La **monographie régionale** constitue l'exemple parfait de cette approche.

Cela ne signifie pas toutefois absence de problématique. Comme l'indiquent *Raffestin et Turcot* (1984), la géographie empirique avait et a des objectifs de connaissance, des modalités d'acquisition et d'organisation des données observées, des

[1] Elle a caractérisé tout le XIX e et une partie du XXe siècle.

procédures de contrôle et tous les éléments nécessaires et suffisants pour stimuler des interrogations sur la nature, la forme, le contenu de son propre savoir. Seulement les premiers géographes le faisaient peu et se définissaient davantage par leurs pratiques que par leur réflexion sur leur discipline et leur propre pratique. L'espace est de l'ordre du visible et il faudra quantité de débats et de confrontations pour qu'on accepte l'idée que l'espace puisse être aussi un concept abstrait.

Si l'empirie est essentielle dans sa confrontation à la théorie, il se trouve que la géographie a trop longtemps considéré comme non pertinente la réflexion explicite sur les conditions de production et sur les procédures de vérification et de légitimation du savoir géographique. La longue tradition d'empirisme et d'identification au terrain où « faire du terrain » est perçu comme suffisant et valorisant, maintient la géographie dans un état de « petite culture » comme le dit Brunet (*Les sciences sociales en France*.1983).

La géographie quantitative

L'expression « géographie quantitative » représente en fait une forme d'analyse qui est utilisée dans plusieurs branches de la géographie: une manière d'analyser les phénomènes géographiques en se servant de la mathématique (Béguin, 1984). Mais dans la mesure où la révolution quantitative et ses prolongements ont entraîné une conséquence décisive, soit celle de la quête d'un paradigme scientifique en géographie humaine et donc, du développement d'une géographie théorique, on utilisera cette expression dans le sens d'un courant de pensée dans la discipline. Du point de vue de l'évolution de la discipline, la géographie quantitative représente l'introduction explicite d'une réflexion théorique rigoureuse dans la démarche scientifique du géographe.

> La rigueur et la précision des méthodes statistiques, leur aptitude à mesurer les relations entre faits géographiques

> et donc à vérifier à quel degré ces relations existent réellement lorsqu'elles sont présumées, ont très naturellement favorisé l'élaboration d'hypothèses explicatives puisqu'il devenait possible de les mettre ensuite à l'épreuve des faits de manière rigoureuse... Mais le développement d'une géographie théorique est exigeant... Elle s'aperçoit alors que l'appel à l'outil statistique est insuffisant: c'est l'analyse mathématique au sens plus large qu'elle doit utiliser. Aussi voit-on la géographie contemporaine élargir son outillage conceptuel vers le domaine infiniment plus vaste de l'analyse mathématique (dont la statistique est un élément).
> (Béguin, 1984)

Avant d'élaborer davantage sur ce qui caractérise la géographie quantitative, mentionnons qu'elle est apparue après la Seconde Guerre mondiale, dans les années cinquante, au contact des sciences exactes ou de sciences humaines comme l'économie. Elle découle aussi de l'insatisfaction de certains géographes devant la difficulté de réaliser des progrès significatifs dans le cadre de la géographie de la première moitié du siècle. On considère David Harvey (1969, *Explanation in Geography*) comme l'épistémologue de ce qu'on appellera **la nouvelle géographie,** celle du positivisme logique.[1] On peut considérer le géographe allemand Christaller, auteur de la *théorie des lieux centraux* dans les années trente, comme un précurseur de la nouvelle géographie (Cosinschi et Racine, 1984)).

W. Garrison, R. Morrill et J.L. Berry de l'Université de Seattle (ce dernier étant plus connu des géographes par son ouvrage *Géographie des marchés et du commerce de détail*, Colin, 1967) développent les théories économiques et les méthodes quantitatives en lien avec le courant en sciences sociales fondé sur la mathématique moderne, la statistique, la recherche opérationnelle. Peter Haggett, géographe anglais

---

[1] Mentionnons que Harvey se « convertira » à la géographie critique au début des années 70.

(*L'analyse spatiale en géographie*, 1973; *Locationnal analysis in human geography*, 1977) appartient également, à cette époque du moins, à cette même école.

En géographie quantitative, l'analyse statistique et mathématique sont des outils au service de la géographie. Ils ne tiennent pas lieu d'analyse. Pour que l'analyse mathématique soit utile, l'utilisateur doit être apte à mettre en relation les concepts mathématiques employés avec les concepts géographiques qu'on veut leur faire représenter. Le problème essentiel reste celui de l'interprétation, c'est-à-dire l'établissement d'une correspondance claire entre la symbolique mathématique et la réalité qu'elle représente (Béguin, 1984).

En *analyse statistique*, on parle de statistique descriptive (fréquence, distribution, variable aléatoire, paramètre de position, de dispersion, distribution de points à deux dimensions: latitude et longitude, indicateur, méthodes de classification numérique ou automatique, algorithmes de classification); d'inférence statistique (moyenne ou variance, échantillon, sondage); de test d'hypothèse; de corrélation et de régression; d'autocorrélation spatiale. En *analyse mathématique*, on parle de théorie des systèmes, de modèles statiques et dynamiques, de méthodes de recherche opérationnelle, d'équations différentielles, de processus stochastiques (calcul de probabilités), de théorie des graphes et de modélisation.[1]

Parfois, l'analyse quantitative est utilisée aux fins de mieux décrire, classer, localiser et rendre la masse d'informations plus maniable: peut-on dire alors qu'on sort de la géographie empirique? La formalisation mathématique quant à elle confère aux modèles une rigueur, une clarté qui permettent à la fois d'exprimer une théorie

---

[1] Cette énumération n'est pas très poétique... mais plusieurs des géographes que nous étudions s'en servent pour élaborer, par exemples, des systèmes et des modèles spatiaux et pour en mesurer la relative efficacité.

ou une réalité en éliminant au maximum l'ambiguité et l'approximation de formulations littéraires, et de confronter avec précision la théorie et la réalité (Béguin,1984).

Néo-positivisme et critique du néo-positivisme

Ici, une brève réflexion s'impose sur la géographie moderne. Celle-ci suppose qu'il est possible d'incorporer dans le bagage conceptuel de la discipline une série d'énoncés ou de lois. Leur objectif est de montrer les cadres de distribution et d'interrelation de différentes classes d'événements dans l'espace géographique et d'expliquer les causes d'une telle organisation spatiale (Pena et Sanguin, 1986). D'après ces auteurs, les principaux types de lois en géographie sont: les lois transversales, les lois d'équilibre, les lois historiques, les lois de développement, les lois statistiques et les lois de processus. A partir de ces lois, la prévision et la prédiction sont maintenant possibles en géographie, permettant le contrôle et même la modification du cours des événements. On donne comme exemples, des techniques montrant la dynamique spatiale des minorités ethniques dans les grandes métropoles, le développement résidentiel dans les franges péri-urbaines, l'altération dans l'utilisation du sol, l'impact des transports. Ici, on a recours à la démarche déductive comme outil scientifique, démarche qui élabore une construction théorique des processus qu'elle présume explicatifs du monde réel pour la confronter ensuite à la réalité étudiée afin d'en vérifier la validité (Bailly, 1982).

Sans rejeter aucunement les efforts théoriques et les apports de cette approche, on peut se questionner quant au pouvoir des lois géographiques (comme celles des autres sciences humaines d'ailleurs) de modifier le cours des événements. C'est ce néo-positivisme qui subira moultes contestations de la part des géographes critiques et, d'une manière tout à fait différente, de la part des géographes humanistes.

Car peut-on éliminer l'ambiguité et l'approximation en sciences humaines? Comment ne pas, au contraire, s'intéresser à ces dimensions des humains et des sociétés que nous avons la prétention d'étudier? Dans les années 70, de nombreux chercheurs remettent en question le positivisme en sciences sociales. On cherche à « humaniser » la géographie. Il faut reconnaître que les modèles économistes et mathématiques des géographes des années 50 et 60 avaient tenté de rendre compte de la dimension sociale de l'espace. Cette volonté découlait d'un changement de paradigme important en géographie au tournant du siècle: la géographie, qui se pensait alors comme une science naturelle, était incapable de rendre compte de la dimension sociale des répartitions qu'elle observait. La géographie, à partir des années 50, cherche à se définir comme une science du social. Mais comment transformer une science de la nature en science sociale? La géographie affronte donc depuis plus de trente ans, une série de blocages épistémologiques dont témoignent les différentes productions. Selon Brunet (1990),

> L'hypothèse qui se dégage peu à peu est que la double contestation « postnéopositiviste» pourrait bien, par quelque convergence et en sachant incorporer les remarquables apports méthodologiques précédents, et si elle ne débouche pas simplement sur le nihilisme désenchanté d'une « postmodernité » mal comprise, recentrer la recherche géographique sur l'« individu » géographique, que l'ex-«nouvelle» géographie avait parfois effacé. (...) Au bout ne se découvrent ni la Vérité ni la Science géographique, mais des interprétations, des façons de voir et des problèmes d'un temps, en un ensemble de paradigmes qui sera plus tard relayé par un autre ensemble. (p. 254)

La géographie critique

Ce courant est apparu aux Etats-Unis à la fin des années soixante. Les deux principaux facteurs sont l'exacerbation même des problèmes sociaux américains, en

particulier dans les villes, et le désenchantement d'un nombre croissant de géographes américains devant le manque de pertinence de la géographie sociale et de sa fréquente collusion avec les intérêts dominants (De Koninck, 1984). Représentant ce courant, la revue *Antipode* est lancée aux Etats-Unis en 1969. La parution en France de la revue *Hérodote* en 1976, dirigée par Yves Lacoste, va dans le même sens. Ce courant relève également du refus d'expliquer l'univers par les valeurs marchandes et la logique du marché sans inclure les jeux du prestige et du pouvoir. On critique l'image caricaturale de l'homme dont se contentent les économistes positivistes (Claval, 1984).

La géographie critique s'inspire du matérialisme historique et utilise la démarche dialectique; elle contribuera au débat sur le statut de l'espace en géographie. Elle emprunte ses principaux concepts au marxisme (classe sociale, mode de production, rapports de production, lutte des classes, accumulation, échange inégal, les relations centre/périphérie) et les traite sous un angle géographique, en s'intéressant surtout à deux échelles d'analyse: l'échelle urbaine et l'échelle mondiale (R. de Koninck, 1984).

Cette géographie postule l'existence de liens étroits entre les contradictions de la société capitaliste et les inégalités et injustices qui se manifestent dans la répartition des hommes, de leurs avoirs et de leurs activités. L'objectif du développement cesse d'être prioritaire pour la plupart des géographes. On s'intéresse à la recherche du fondement de ces inégalités (Exemple: Harvey, D.,1973, *Social Justice and the City*).

Voici quelques exemples des problèmes étudiés: justice sociale, conditions de vie dans les quartiers pauvres des villes nord-américaines, critique de la géographie coloniale et de l'impérialisme, stratégies spatiales mises en place par les divers pouvoirs, la division spatiale du travail, l'intégration des espaces nationaux et régionaux, l'articulation des modes de production dans le façonnement des espaces

nationaux, l'utilisation des ressources naturelles pour le développement des populations par elles-mêmes.

Cette géographie a été d'un apport certain dans le travail d'élaboration du concept d'espace, hors de l'évidence sensible des paysages. Scheibling (1977) définit la géographie comme « l'étude des formes et des structures spatiales produites historiquement et spécifiées par les modes de production. » Ce courant est à l'origine d'une redéfinition des formes, des structures et des dynamiques d'espace, et il a favorisé par ses provocations, la remise en question des définitions et des usages traditionnels des notions d'échelle, de région, de terrain (Anglade, 1986).

Toutefois, la lecture des écrits des géographes critiques témoigne, pourrait-on dire, d'un manque de sens critique vis-à-vis de la théorie marxiste. Ainsi, pour plusieurs auteurs de ce courant, l'espace demeure trop souvent un cadre sur lequel on applique une analyse marxiste. Dans ce cas, les concepts marxistes ne font que masquer l'empirie (encore!) de la géographie. On prend aussi pour acquis la pertinence de la théorie marxiste pour analyser les problèmes concrets des individus et des sociétés. Le lien entre la théorie et la pratique historique qui en a découlé n'est jamais établi. On réinvente l'histoire parce qu'on rêve d'un futur... De plus, les explications des problèmes d'espace sont trop souvent réduites à des causes extérieures aux phénomènes eux-mêmes, soient les mécanismes de domination et d'exploitation. La réalité est plus complexe et on ne peut faire l'économie de l'étude des causes internes de ces problèmes. Dans ce sens, bien que critique face à un certain positivisme, la géographie critique en porte aussi les marques.

La géographie systémique

L'utilisation du concept de système en géographie tient à une approche relevant d'une formation générale aux langages, méthodes et théories générales des

sciences, ici appliquée à la connaissance de l'espace mondial et intégrée à la pratique des géographes (Auriac, 1989). Cette approche est devenue plutôt populaire chez les géographes et particulièrement chez les professeurs de géographie[1]. On s'inspire de Joël de Rosnay (*Le macrocosme*, 1976) et d'autres écologistes qui ont développé ce concept dont l'utilisation s'est largement répandue.

Dès 1969, Racine appliquait ainsi la notion de système à la géographie:

> Un système est essentiellement un ensemble général d'objets, d'unités, d'éléments ou mieux de « composants » (régions urbaines, villes, unités de production, etc.), chaque élément possédant à un moment donné du temps et dans une position géographique définie (...) un certain nombre de caractéristiques (...) qualifiées d'attributs. L'ensemble des éléments ou des composants considérés constitue une « trame » ou une « configuration » (pattern), les liens existant entre les éléments définissant la « structure » de la trame. Considérer les unités composantes et leurs attributs caractéristiques conjointement avec les relations et les liens de dépendance existant entre les unités et leurs caractéristiques, c'est faire l'analyse du « système » (ou l'analyse systémique).
> (Cité dans Pena et Sanguin, 1986)

Les principaux concepts utilisés par les géographes systémistes sont ceux d'interdépendance, de mondialisation, de hiérarchie, de géostratégie, de flux, de réseaux et d'interaction. Le Monde est vu comme un système complexe où les interactions, les interrelations, les échanges et flux de toutes sortes se sont multipliés. Ainsi, toute étude de géographie doit chercher à mettre en évidence les multiples relations qui sous-tendent ou expliquent une situation, une répartition, une évolution, et qui se structurent en systèmes dynamiques (Hugonie, 1989). Selon Auriac (1989), construire le Monde comme système, « c'est donner la priorité aux flux

---

[1] Voir entre autres: le numéro spécial de L'Espace géographique (1989) sur la *géographie et ses enseignements*; Pena et Sanguin (1986); Choquette (1983).

sur les éléments, c'est ordonner, structurer et hiérarchiser ces éléments et les sous-systèmes du Monde, c'est dire les fondements de l'organisation de l'espace avant d'en proposer toute partition. »

Cette approche est privilégiée en géographie du monde, dans le traitement de problèmes à l'échelle internationale. D'après Maryse Clary (1989),

> l'analyse systémiste a permis l'émergence de concepts nouveaux et utiles à la géographie, plus particulièrement dans les domaines de la *dynamique* et de la *différentiation spatiales*. Cette approche oblige à penser l'espace autrement, à réfléchir en termes d'organisation, de globalité, d'environnement. Il en résulte aussi la prise en compte de notions anciennes comme la multiplicité des échelles spatiales; il en découle un enrichissement théorique.

Cette approche mérite certainement qu'on s'y intéresse et l'étudie. Toutefois, dans certains cas, on l'utilise comme une formule magique qui permet enfin de tout relier ce qui paraît par ailleurs si éclaté. La géographie systémique a un côté sécurisant et rassurant si je peux dire. On ne sait pas comment relier géographie physique et géographie humaine? C'est simple, le concept de système vient à notre secours et légitime des interprétations qui font l'économie d'une analyse des concepts et des idées qu'on cherche à « mettre ensemble ». On réunit sous ce vocable des approches qui partent de paradigmes pourtant fort différents. Ce concept est un emprunt, encore une fois, aux sciences de la nature. La question de savoir comment l'utiliser en sciences humaines a-t-elle été posée? On ne peut quand même pas réduire le monde à un système. Trop souvent, on en reste à des généralités qui ne tiennent pas compte des particularités. Mais enfin, bien que le concept de système lui-même date un peu, les productions géographiques s'inspirant de cette approche sont encore jeunes. Son influence prend de l'ampleur et mérite qu'on suive ses développements. Je pense par exemple à la publication du très beau livre *Mondes nouveaux*, premier volume de la

nouvelle collection *Géographie universelle*, publiée chez Hachette sous la direction de Roger Brunet, utilisant largement le concept de système.

La géographie humaniste

La géographie humaniste, un peu comme la géographie critique, s'est développée en réaction aux « excès » de la géographie quantitative des années 60. La géographie humaniste se place sous l'éclairage de la phénoménologie existentielle. Elle se rattache plus spécifiquement à tout un courant de pensée contemporain en science sociale, celui d'une approche délibérément subjective des faits sociaux, celui d'une critique du scientisme, où l'objectivité et le rationalisme sont refusés. Dans ce courant, on trouve la géographie culturelle, la géographie des représentations, des perceptions et des comportements, et l'ethnogéographie.

La géographie humaniste se veut une réponse à une « géographie scientifique trop dogmatique, trop abstraite, trop mécanique et trop étroite dans son approche » (Sanguin, 1981). Elle met l'accent sur l'étude des intentions, des valeurs et des buts d'un groupe humain donné. L'approche scientifique n'est pas la seule manière d'aborder et de comprendre le monde. Les géographes humanistes jugent que les éléments objectifs recherchés par les néo-positivistes sont simplement les métaphores des véritables relations de l'expérience humaine dans l'espace (Sanguin, 1981). Les faits ne sont pas les seuls objets de la connaissance; les émotions, les sentiments, les sens et les images le sont aussi.

La géographie humaniste se démarque de l'empirisme par le fait que la description phénoménologique n'est pas ébauchée à partir d'une simple observation mais elle est plutôt une démarche réfléchissante sur l'expérience. Cette perspective cherche à révéler les valeurs, les significations, les buts que l'empiriste évite (Relph,

1970). La réflexion, l'observation et l'expérience constituent les méthodes de base de la géographie humaniste (Pocock, 1984).

L'étude de l'espace, dans la perspective humaniste, c'est l'étude des idées et des sentiments spatiaux de l'homme dans le courant de l'expérience liée à la sensation, à la perception et à la conception. D'après Sanguin (1981), dans la perspective néo-positiviste, la géographie est l'analyse de l'organisation spatiale alors que, du point de vue humaniste, on s'intéresse à l'expérience et au sens du lieu, du paysage et de l'espace. Les principaux concepts utilisés sont la représentation[1], la communauté, l'espace social, la topophilie, la géopiété, le lieu, le « placelessness » (absence de sens du lieu), l'espace sacré, l'espace vécu, l'espace perçu, le paysage esthétique. L'interrogation centrale des géographes humanistes pourrait se résumer ainsi:

> « Etant donné la nature humaine, étant donné l'expérience directe des lieux, des paysages et des espaces dans le monde vécu des individus ordinaires, comment l'homme peut-il avoir conçu différents mondes, plus ou moins abstraits, parmi lesquels figurent aussi bien les cartes de l'utopie que les concepts wébériens et christalériens? » (Tuan, 1976; Entrikin, 1976).

Voici quelques exemples des problèmes qui intéressent les géographes humanistes: mieux saisir l'assise spatio-temporelle et culturelle de l'expérience ordinaire quotidienne (par exemple, les travaux de Anne Buttimer, principale représentante de ce courant en Amérique du Nord, avec Yi-Fu Tuan), l'étude des espaces vécus d'écoliers et de personnes âgées, le rôle du foyer et de son aire proche dans les études sur l'enracinement et l'aliénation, la perception humaine de l'espace

---

[1] Sur ce concept, voir André, Bailly, Ferras, Guérin et Gumuchian (1989): *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*, Anthropos, 227 pages.

naturel, le sens du lieu dans l'identification humaine (Dardel, 1952; Tuan Yi-Fu, 1979), l'étude de l'imaginaire urbain, l'étude de la géomancie[1].

Compte tenu de ses aspects un peu déroutants, plusieurs s'interrogent sur la valeur de cette géographie. On dira qu'elle s'approche davantage de l'artiste que du scientifique. Par exemple, le géographe Jean-Pierre Garnier (1987) dans *Paysages de la vérité: brouillard et brouillages*, questionne sérieusement certaines tendances à l'inflation verbale, au manque de rigueur intellectuelle, au flou conceptuel, à l'« errance » ouverte à toutes les sollicitations de la sensibilité. "Les sciences sociales ont fini par rejoindre le roman et la poésie (...) Point n'est besoin de tenter de comprendre le monde pour le transformer: on se contentera de le transfigurer," dit-il.

On questionne aussi le caractère opérationnel de cette approche. Pocock (1984) rappelle toutefois que la pertinence est un concept qui dépasse largement la notion d'utilité pratique.

> C'est par les questions qu'il pose que le géographe humaniste acquiert logiquement sa pertinence dans certains domaines d'étude; par exemple tout aménagement nouveau, ou toute modification d'un milieu, a de plus grandes chances de succès si les planificateurs tiennent compte des structures de pensée locales et de la signification des espaces vécus.

Ce courant est en plein essor. Il est révélateur d'une époque où la recherche de sens constitue peut-être le principal problème humain et donc, la principale préoccupation des sciences humaines. Cependant, les travaux de la géographie humaniste ne procèdent pas tous en effet de la même rigueur. Certains refusent par exemple toutes théories ou présupposés; d'autres rejettent radicalement tous les

---

[1] A titre d'exemple: Jaulin, Robert (1991) *Géomancie et Islam*, Christian Bourgois éd., 287 pages. Il est également l'auteur de *La géomancie, analyse formelle*, éd. Maison des sciences de l'homme, 1989.

travaux des autres courants. Afin que ces réflexions ne témoignent pas d'un recul théorique mais constituent véritablement un apport à la compréhension des problèmes d'espace contemporains des hommes et des femmes, le souci de la rigueur intellectuelle et de la méthode doit demeurer.

Les outils de la géographie

Les principaux outils utilisés en géographie sont le terrain, la carte, la photo aérienne, la photo satellite[1] et la géomatique. Je n'ai pas l'intention de développer longuement chacun de ces outils. Les références sont nombreuses et faciles d'accès. Le problème fondamental reste le même: à l'élaboration de quelle(s) question(s) ces outils vont-ils servir? Selon quelle approche la problématique a-t-elle été formulée? Ainsi, une *carte* ne sera pas construite de la même façon selon que le géographe est un empiriste, un humaniste ou selon qu'il appartient au courant radical.

> L'exigence de circonscrire l'espace géographique à un objet abstrait/construit pose le problème de la carte qui en rend compte. Si l'espace n'est pas description d'un donné mais construction théorique, il faut habiter la carte de thèses et de démonstrations d'hypothèses de production de l'espace.
> (Anglade, 1986).

Le problème est le même en ce qui concerne la *télédétection*.

> Ainsi naît le besoin d'une interaction des données fournies par la télédétection avec le savoir géographique. Si celle-là accroît parfois de manière considérable le champ de notre perception et soumet à nos classifications une quantité importante de faits nouveaux, elle ne dispense pas le chercheur d'un choix des matériaux composant sa synthèse spatiale. Ce tri ne peut être efficace s'il n'est sous-tendu par la logique d'une hypothèse sur la nature même du paysage ou de la région; sinon c'est un pur jeu de technicien.

---

[1] Les outils statistiques et mathématiques ont été présentés au chapitre de la géographie quantitative.

Wilmet, 1984, p.183)

Il faut aussi préciser que plusieurs de ces techniques se sont constituées en domaines d'études spécialisés ayant leur propre autonomie. Elles peuvent donc être des outils pour le géographe ou des disciplines indépendantes produisant des spécialistes pour des questions spécifiques. Est-ce à dire que les questions sur lesquelles travaillent géographes et cartographes par exemple, ne sont pas les mêmes? D'après Hussy, « si les deux disciplines ont eu tendance à diverger dans une évolution de longue durée, depuis les Anciens, qui étaient tout à la fois géographes, historiens et cartographes, on assiste de nos jours à un renouveau interdisciplinaire » (1984, p.174). Encore une fois, cela dépend des approches (théoriques, pratiques ou techniques) et des questions posées.

La *géomatique* est le nom donné au traitement informatique pour l'information à référence géographique ou spatiale. Les outils informatiques sont actuellement très performants pour faciliter l'analyse de localisation et de répartition des phénomènes dans l'espace (Deshaies, 1991). Ils permettent la rapidité du traitement de l'information, l'efficacité, le rendement, l'élimination des travaux répétitifs, la capacité d'emmagasiner de l'information (banque de données), la production rapide d'un grand nombre de graphiques et de cartes, etc. Ils sont principalement utilisés par le marché municipal (Ministère des affaires municipales et les différentes municipalités).

La géomatique a cependant besoin d'être bien située dans la discipline. C'est un outil très utile et performant, mais qui n'est pas en mesure de prendre en compte les multiples rapports aux territoires. Comme l'informatique ne traite que la forme des discours, elle se trouve handicapée pour rendre compte de la signification des discours se rapportant à l'espace et aux territoires (Deshaies, 1991). Il faut donc se tourner vers d'autres outils et méthodes.

Toutefois, il faut signaler des développements intéressants. Dans la récente géographie humaine, le traitement informatisé a comme objectif la détection de configurations et de patterns dans le réel, plutôt que la mesure et l'estimation de paramètres dans des modèles explicatifs et prédictifs. Par exemple, en cartographie, on traite des masses de données par analyse factorielle pour arriver à détecter ce que Roger Brunet appelle des *chorèmes*[1]. Un chorème est un modèle graphique donnant une représentation conceptuelle de l'espace géographique par la mise en évidence de l'essentiel des relations (Brunet, 1980). Il s'agit des structures élémentaires de l'espace. L'identification et le repérage de patterns et de structures sont des opérations de recherche très centrales dans la nouvelle géographie humaine qui se veut interprétative plutôt qu'explicative. Mais comme le dit Villeneuve (1991), encore faut-il que

> les chercheurs soient capables d'autonomie intellectuelle au plan de l'élaboration des problématiques et des hypothèses pour que la micro-informatique joue pleinement son rôle.

Les *travaux de terrain* sont un ensemble de techniques de collecte de données: observation et grilles d'observation de phénomènes qui se laissent voir à l'oeil humain ou qui sont étudiés à l'aide de cartes, de photographies aériennes, de photosatellites, d'enquêtes, d'entrevues, de questionnaires. Comme Sénécal (1991), je pense que pour être significative, la notion de terrain doit être comprise dans son sens le plus large possible.

> La rencontre avec les gens, le sens de leur vie et de leurs luttes sociales (et spatiales), les représentations symboliques qu'ils inventent font partie de l'enquête de terrain. Une géographie de terrain comporte sa part d'analyse de l'environnement humain, des faits de culture et de

1 Pour comprendre la notion de chorème, il faut lire les articles et les graphiques de la revue *Mappemonde*.

société à la source de la différentiation spatiale et des organisations sociales.

Le terrain, lieu sacré du géographe classique, est en partie éclipsé aujourd'hui par les banque de données et les satellites. Il conserve un sens humaniste, où le chercheur entre en contact avec une communauté par un travail d'observation, afin d'en intérioriser le genre de vie et la territorialité.

Sanguin et Pena (1986) définissent les *travaux de laboratoire* comme étant « toutes les activités s'exerçant dans des enceintes fermées où l'on utilise des installations permanentes en vue d'analyser certaines données obtenues directement ou indirectement par le chercheur » . Ils comprennent les analyses de textes, la lecture de cartes, de photos aériennes et autres documents graphiques (cadastres par ex.), la compilation et le dépouillement préliminaire de documents numériques, et le traitement graphique de l'information. La cartographie est entendue ici dans son sens large, i.e incluant les figures, les diagrammes, les graphiques et même les mosaïques faites avec des photographies aériennes ou avec des images satellites.

Ces outils servent aux géographes. Dans quelle mesure sont-ils utiles en classe pour l'apprentissage de la géographie? Plusieurs géographes réfléchissent actuellement sur l'utilisation du modèle graphique en classe (carte-modèle, chorème) pour observation ou réalisation par l'élève[1]. C'est nouveau et prometteur, entre autres quand il s'agit de faire prendre conscience à l'élève de ses propres représentations spatiales[2].

---

1 Clary, Maryse (1989). *Modèles à enseigner, modèles pour enseigner.* G.E.O. no 25, p. 3-25.

2 Clary, Maryse (1989). *De la carte-nomenclature au « modèle graphique » systémique.* Cahiers pédagogiques, no 272, p. 21.

On utilise la carte et l'atlas de façon plus traditionnelle, pour observer et questionner des représentations du réel. Les sorties sur le terrain (rendues difficiles pour des raisons d'horaire et d'argent) sont appréciées des élèves. Pour être significatives, elles doivent être préparées avec eux, en dégageant des éléments et des formes à observer en fonction de problèmes bien précis d'organisation spatiale.

Enfin, il existe des logiciels susceptibles d'aider les élèves à saisir les phénomènes de localisation et de répartition dans l'espace. On ne m'a toutefois pas encore convaincue de la supériorité pédagogique et didactique de ces outils par rapport aux livres, dictionnaires, atlas et encyclopédies.

Les principaux problèmes de la réflexion géographique

Dans ces deux premiers chapitres, j'ai essayé de voir où en était la géographie dans sa définition et ses développements théoriques. Avant d'aborder les questions reliées à l'enseignement de la géographie, tentons de résumer les principaux problèmes qu'affronte la géographie dans son développement.

Dans l'immense travail de réflexion qui s'est fait ces dix dernières années en vue de réorganiser les fondements théoriques de la géographie, quelques problèmes sont constamment discutés. Il s'agit:

a) Du statut de la géographie par rapport aux autres sciences: la géographie est-elle une science, une discipline, ou un savoir scientifique?

J'ai soulevé ce problème du statut de la géographie au cours des deux premiers chapitres. Je n'y reviendrai pas. Mais simplement pour montrer la différence des points de vue, je laisse le lecteur réfléchir sur ces citations.

> Ce qui fait l'unité d'une science est un champ de compétences, d'outillage, d'intervention et de production. Et dans ce sens, la géographie est une dans son fondement, comme elle est plurielle dans ses formes. (Brunet, 1989)

> La géographie est une science comme les autres. Contrairement à ce qu'en disent des géographes mêmes, elle n'est pas plus « de synthèse », ou « complexe », ou « concrète » que d'autres. (Brunet, 1991)

Je me dis: voilà qui est clair. Puis je tombe sur ce texte de Yves Lacoste (1986):

> Pour la réflexion épistémologique moderne, pour Michel Foucault par exemple, l'histoire et la géographie ne sont pas des sciences, au sens strict du terme, mais des savoirs scientifiques qui, comme la médecine par exemple, articulent en fonction d'un but ou d'une pratique, des éléments de connaissance qui sont produits par diverses catégories de sciences ou de savoirs (...) la géographie devrait être examinée par les épistémologues comme un des champs théoriques les plus intéressants, en raison même de la pluralité des démarches, qui, en principe, devraient (sic) s'y entrecroiser. Mais pour cela, il faudrait que le discours des géographes ne soit pas seulement l'énumération, la juxtaposition de ces si divers éléments de connaissance (...) mais leur articulation en fonction d'un but, ou d'une pratique.

Dans dix ans, où en seront les discussions sur la scientificité des divers champs du savoir? La question est-elle si fondamentale en enseignement de la géographie? Le débat est loin d'être clos.

b) Du problème de savoir si la géographie est une science sociale ou une articulation des sciences sociales et des sciences de la nature[1]

D'après mes lectures, ceux qui soutiennent que la géographie doit continuer d'articuler le social et la « nature » sont en minorité. Mais le débat est encore très présent dans les publications. Bien sûr, la géographie doit considérer (et elle le fait) la dimension physique, le concret, l'observable, le visible. Mais cela doit être fait en fonction d'une problématique sociale. Auriac (1989) résume un point de vue qui me semble le plus pertinent:

> En termes de systèmes sociaux, l'espace géographique est autrement plus complexe, lieu d'interactions où diverses contraintes s'imposent, les contraintes naturelles jouant de manière plus ou moins importante, dans la hiérarchie de toutes les contraintes, au cours de l'histoire, selon les

---

1 Plus personne ne soutient que la géographie est une science de la nature.

> échelles d'espace, selon la complexité des organisations (...)
>
> Dire que la géographie est sociale, c'est dire que tous les déterminants, et pas seulement physiques, s'imbriquent en complexes explicatifs de situations sociales variées. Poser pour principe (ou hypothèse comme on voudra), que la géographie, toute la géographie, est science sociale, c'est en fait recentrer celle-ci fortement, lui donner une finalité spécifique et claire. La laisser à « l'articulation » des sciences de la société et des sciences de la nature, c'est l'autoriser à toutes les dérives, tant dans un sens que dans l'autre, dérives qui l'ont menacée d'éclatement à plusieures reprises.

A mon sens, le débat continuera tant et aussi longtemps que plusieurs ouvrages significatifs n'auront pas réussi cette « imbrication des déterminants physiques » parmi les autres déterminants de situations sociales variées. C'est à cette tâche que plusieurs géographes travaillent actuellement.

c) De la faiblesse culturelle et intellectuelle de trop de géographes

Ce n'est pas moi que le dit. Chez les géographes, on se traite souvent d'ignorants et d'incultes, de façon plus ou moins radicale selon les auteurs. Qu'est-ce à dire? Sur ce point, Brunet (1983) est on ne peut plus catégorique dans son rapport sur l'état de la géographie en France.

> (...) Ils [les géographes] se livrent peu à l'abstraction, à la spéculation intellectuelle; leur bagage en philosophie et en épistémologie est en général rudimentaire. Ils sont peu familiers des concepts et des problématiques qui se développent et meurent dans l'ensemble des sciences sociales: il leur est souvent difficile de raccrocher à ces débats leurs propres préoccupations, et, dès lors, de faire apprécier aux autres leurs propres efforts. Il existe une sorte de langage des sciences sociales (...) que les géographes connaissent mal et pratiquent peu; ils ont élaboré un langage propre, faits de mots communs affectés d'un sens très particulier, et que les autres « n'entendent » pas. En quelque sorte, les géographes

> sont enfermés dans un provincialisme d'idées et de langue. Il y a là un effort de lecture et de réflexion nécessaire, qui est heureusement engagé ça et là depuis quelques années, mais qui ne touche pas la masse et n'a pas encore porté fruits.
> Ce n'est d'ailleurs pas une question de langue: la géographie comme toute science, manie beaucoup de théories, de concepts et d'attitudes, mais n'en a qu'en partie conscience et explicite peu ses positions épistémologiques. Une longue tradition d'empirisme et d'identification au terrain (...) va avec disposition d'esprit et petite culture, en un système qui s'auto-entretient.
> (...) Il est fréquent que les géographes se plaignent d'être méconnus, tant des média que des institutions: mais on voit bien que les blocages sont en eux-mêmes; (...) un réel effort de formation à l'histoire et à la philosophie des sciences, et un effort de travail interdisciplinaire accru, sont, avec un effort de réflexion théorique, les instruments du désenfermement et de la déprovincialisation.
> (...) Et c'est ainsi qie la géographie pourra rendre pleinement les services que la société attend d'elle.

Plusieurs géographes déplorent que la géographie (se) soit tenue à l'écart trop longtemps des débats en sciences sociales. On pose les mêmes questions au Québec. Morisset (1990) demande:

> Les géographes universitaires aiment-ils vraiment la discipline dont ils se réclament? Que ce soit dans son centre ou dans sa périphérie, peu importe, l'interrogation demeure: font-ils ou comptent-ils faire de la géographie? Les géographes de ce territoire s'intéressent-ils au territoire, mental et physique dans lequel vient s'inscrire cette discipline? Est-ce que les géographes publient?

En 1981, Louis-Edmond Hamelin déplorait, au colloque organisé pour dresser le bilan des sciences humaines au Québec (*Continuité et rupture*, PUM, 1984), la quasi inexistance de la place réservée à la géographie.

> Dans les sciences humaines dit-il, le géographe est à l'ombre. (...) Au Québec, les interrelations du géographe avec les autres chercheurs dans les sciences humaines ont

> été peu nourries. (...) Passablement comme en France, les sciences sociales du Québec ont pris l'habitude de se priver de la géographie. Le caractère de marginalité de cette discipline est-il justifié? Comment en est-on arrivé là? La géographie humaine a-t-elle une contribution exclusive à apporter à la connaissance du Québec? Y a-t-il plusieurs sortes de géographie humaines? Y en aurait-il au moins une qui pourrait être rédemptrice?

Trève de lamentations. Disons que depuis 1980, des publications (je parle de la France, du Québec et des Etats-Unis) témoignent d'un effort théorique et méthodologique pour sortir de cet état. On publie sur l'épistémologie et l'histoire de la géographie (Claval, Raffestin, Brunet); dans les discussions qui opposent les quantitatifs et les qualitatifs, on réévalue la contradiction idiographie/nomothétie; on réfléchit sur la nature de l'« espace » et son statut théorique, par rapport aux sociétés qui le produisent ou l'utilisent, le reproduisent ou le transforment; on utilise davantage et de façon diversifiée les concepts de structure et de système, les modèles, les paradigmes, théories et procédures qui les mettent en jeu; enfin, les outils (cartographie par ordinateur et télédétection) se perfectionnent (Brunet, 1983).

Le besoin de recherche fondamentale en géographie est toujours là, i. e de recherche susceptible de produire des effets épistémologiques généraux sur le développement d'ensemble de ce domaine, qui permette d'espérer un renouvellement des perspectives théoriques et cela quelles que soient les possibilités d'application immédiate (Godelier, 1983).

Je viens de situer les principaux courants de pensée en géographie, les principales questions que se posent les géographes, leurs façons d'aborder le réel. En principe, il devrait y avoir un lien entre cette science et son enseignement. Y en a-t-il? Et moi, qu'est-ce que je pense de tout ça? C'est ce que le troisième chapitre abordera.

CHAPITRE 3

ENSEIGNER LA GEOGRAPHIE

Qu'est-ce que j'enseigne au fait? Comment transmettre la démarche épistémologique de la géographie? Comment déterminer ce qu'il est fondamental d'enseigner en géographie au cégep? Pour aborder ces questions, je diviserai ce chapitre en deux parties.

D'abord, je vais rendre compte du débat qui s'est fait en France sur l'enseignement de la géographie. Deux revues se sont particulièrement impliquées dans ce débat: il s'agit de L'Espace géographique (1986 et 1989) et des Cahiers pédagogiques (1989)[1]. Bien sûr, il faut se situer dans le contexte de cette société et loin de moi l'idée de vouloir à tout prix dire ou faire comme eux. Mais je ne peux pas non plus faire abstraction de ce qui se passe ailleurs quand on y discute les questions qui me préoccupent. Chanceux, ils en parlent! Alors qu'est-ce qu'ils disent?

Ensuite, je voudrais réfléchir sur ce que m'a apporté ce travail sur la discipline que j'enseigne, et dire en quoi cela a modifié ou modifiera mon enseignement. Il n'y aura pas de théorie, ni de modèle, ni de système. Juste une enseignante qui essaie de savoir pourquoi elle fait ou fera tel geste ou tel choix.

---

[1] D'après les références bibliographiques des auteurs, la revue *Historiens-Géographes* contribue régulièrement à ce débat. Malheureusement, elle n'est pas facilement accessible en bibliothèque.

LE DEBAT SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE EN FRANCE

Quelles sont les principales questions qui préoccupent les professeurs de géographie en France? J'ai tenté de relever celles qui reviennent le plus souvent:

a. Le problème de la formation des maîtres

b. La nécessaire clarification et hiérarchisation des concepts à enseigner (le « noyau dur » de la géographie)

c. L'absence de problématique dans les programmes de géographie

d. La place de la géographie physique

e. L'utilisation du concept de système en géographie

f. Les représentations de l'espace chez les élèves et l'importance d'en tenir compte

g. L'utilisation des techniques géographiques en classe: le chorème, la carte et la télédétection.

On le constate, ces questions sont reliées aux principaux problèmes que rencontre la géographie actuellement, et que nous avons mentionnés à la fin du chapitre deux. Certaines de ces questions ont été abordées plus haut. Je retiens ici celles qui me semblent les plus intéressantes.

A l'unanimité, les auteurs déplorent la faiblesse de la **formation des maîtres**. En France, l'enseignement de l'histoire est traditionnellement associé à celui de la géographie, sans articulation aucune la plupart du temps. La majorité des enseignants

n'ont donc pas reçu de formation géographique véritable (Lacoste, 1986). Auriac (1989) déplore aussi l'absence de formation générale aux sciences de la société.

> Il n'est pas inutile que les futurs maîtres de nos disciplines aient quelque conscience de ce qu'est l'esprit scientifique, des grandes questions qui agitent les savants, ou encore, plus modestement, des grands types de démarches transversales aux sciences - et pas seulement aux sciences sociales - : démarches et méthodes expérimentales, approches systémiques... plus simplement encore pratiques de traitement des données et de l'information...

Inutile de s'étendre longuement sur ce problème dont on ne peut étudier ici toutes les causes, ni évaluer la nature réelle des dégâts. Il fallait le mentionner car on en parle beaucoup; de plus, cela m'a amenée à réfléchir sur ma propre formation de géographe et son impertinence pour l'enseignement... Ce qui est important, c'est que plusieurs géographes et enseignants se sont relevés les manches et travaillent à préciser les contenus de leur enseignement.

Parlons maintenant de la difficile **clarification et hiérarchisation des concepts géographiques** en vue de leur enseignement. Les essais vont de la simple liste d'épicerie (Pinchemel, 1989), à une articulation plus significative des concepts (Brunet, 1990; Clary, 1989). Considérant le manque flagrant dont nous souffrons, je prendrai le temps de présenter les approches qui m'apparaissent les plus riches et les plus rigoureuses, soient celle de Brunet (1989 et 1990) et celle de Clary et Ferras (1989). D'ailleurs, sur certains plans, elles se recoupent.

Dans les deux cas, tenir compte de l'élève est la préoccupation de base. Brunet (1989) pense que ce qui est « bon pour l'enseignement » devrait signifier d'abord ce qui est « bon pour l'élève et pour la société »; ensuite, et ensuite seulement, pour les

enseignants et pour les chercheurs. Les enfants ne sauraient être victimes de nos corporatismes, dit-il.

Mais qu'est-ce qui est bon pour les élèves et pour la société?

> (...) l'essentiel de sa tâche [celle de l'enseignement de la géographie du Secondaire] est d'apprendre à réfléchir sur la différence et l'organisation de l'espace des hommes [sic], sur la vie des lieux et des contrées, c'est-à-dire de leurs populations.

Et comment peut-on apprendre à réfléchir sur la différence et l'organisation de l'espace des « hommes » ? Ici, Brunet présente une articulation de ce qu'il considère comme les concepts et les mots-clés qui devraient être au coeur de l'enseignement de la géographie. Cette réflexion présentée dans un article en 1989, est développée plus longuement dans l'ouvrage *Mondes nouveaux* (1990) dont il a rédigé le livre premier, *Le déchiffrement du Monde*. En voici la synthèse.

- d'abord, le **lieu**, élément radical et insécable de la géographie;
- ensuite, le **lieu habité**, i.e fréquenté et reconnu
- le **lieu dit**, donc nommé, le faisant ainsi exister (qualités, mesure, poésie, mythe, religion, sacré...)
- les lieux sont impliqués dans des **réseaux**
- ils dessinent le **treillage** (quadrillage) du territoire (voies de communication figes ou mobiles, concrètes ou éthérées, qui guident les transactions; cette analyse construit le Monde en le liant aux fables et aux mythes;
- ils dessinent aussi le **maillage** du territoire, pris dans le réseau des limites et des frontières, des centres et des périphéries, des hiérarchies et des chefs-lieux (ruptures, contacts, interfaces, dissymétries)
- là, se dessinent et se combinent ces **structures** élémentaires de l'espace (chorèmes)

- ainsi s'annonce la catégorie d'espace et son dérivé le **territoire**, avec ses côtés fondateurs (identité personnelle et collective) et les côtés destructeurs (exclusion, intolérance, racisme, haine de l'autre)
- la **contrée ou région**, exprime la différence sur ce territoire
- il (elle) a un ou des **paysages** (la géographie n'est pas la science des paysages) qui expriment l'être à leur façon, biaisée et transmuée par des représentations, i.e l'idée que l'on s'en fait et la manière dont on les ressent et qui nourissent l'imaginaire
- tout lieu est situé par rapport à d'autres lieux, à des axes, à des flux, à des ruptures, et dans des **champs** qui s'étendent de par le Monde. Ces champs relèvent du domaine social, culturel ou politique, économique, naturel. Ils sont complexes, structurés, plus ou moins fluctuants.
- la résonnance des champs en un lieu fait le **milieu** du lieu, dont le milieu physique local est *un* élément
- cet espace a ses **lois** qui ont une logique sociale: espacement, distance, gravitation
- la géographie étudie les **acteurs**, auteurs des lieux et des réseaux (rapports de force, moyens et politiques, relations aux autres, aux lieux, aux milieux)

Selon Brunet, là est l'unité de la géographie: dans ce corpus central des lois, des stratégies et des formes de l'espace socialisé, dans ce traitement du Monde comme territoire des sociétés.

L'approche de Clary et Ferras, un peu différente dans sa présentation mais pas tellement sur le fond, mérite aussi qu'on s'y attarde. Ils proposent le schéma suivant, qu'ils présentent comme étant ouvert, à compléter, à remanier, à prolonger.

- Localiser, **Lieu**, Où est-ce?

- Mesurer, **Quantité**, Combien?

- Délimiter, **Espace**, Sans limites strictes, mais en allant d'un centre vers le flou

- Attribuer, **Appartenance**, Appropriation, de l'espace vers le territoire qui est espace approprié

- Dépasser, soit **l'invisible**, tout ce qui structure le visible, crée des espaces abstraits, réseaux, trames, mailles, axes, pôles, donnant un sens mais sans se laisser saisir visuellement

- Relativiser, **Distance**, Diffusion, Echelle, modèles gravitaires, des lieux centraux; effet de voisinage; échelle locale à supra-nationale; aires de discontinuités et mutations

- Prévoir et protéger, **Environnement**. Relations d'interdépendance avec son milieu. Prise de conscience.

- Communiquer, **Représentations**, images. Tenir compte des systèmes de référence, schémas forts et structurés que les élèves ont en tête. Les amener à mettre de l'ordre dans leurs représentations.

Les auteurs[1] proposent un tableau où chaque concept correspond à une action et à un outil d'apprentissage.

---

1 En annexe 1, le lecteur trouvera un tableau conçu par Maryse Clary illustrant de façon assez élaboré, la progression dans l'apprentissage de la modélisation, de l'espace concret à l'espace abstrait.

concept	action	outil
lieu	nommer localiser	carte
quantité	mesurer parcourir	nombre
espace	percevoir produire représenter contourner	carte
territoire	commander s'approprier imaginer	carte, modèle
dimension cachée	structurer organiser modéliser	carte, modèle
distance, échelle	diffuser corréler	modèle système
environnement	protéger communiquer	système
représentation	confronter expliciter	carte mentale

On sait qu'un concept n'a de sens qu'en fonction d'un problème posé. Aussi la question qui m'apparaît fondamentale est de réfléchir aux **problématiques les plus pertinentes** à proposer en classe permettant, entre autres, d'étudier ces concepts. *A mon avis, c'est là qu'on commence à parler de contenu pour vrai.* Gérard Hugonie (1989) aborde la question.

> La géographie enseignée devrait partir d'une problématique réelle, sociale, spatiale, dynamique, et suceptible d'application. (...) La géographie veut réfléchir aux problèmes posés aux sociétés humaines par l'utilisation de leur espace, aux conséquences de l'action des sociétés sur cet espace (...) Elle sélectionne les problèmes d'aménagement qui paraissent les plus pertinents, les plus révélateurs d'un processus, ou les plus graves par leurs implications sociales; elle essaie de bien les poser, de bien les analyser. (...) Le professeur doit choisir les cas étudiés de telle façon que, à la fin d'une année, toutes les données essentielles et réellement utiles, « opératoires », de la géographie générale aient été présentées.

Et ce qui est essentiel, selon Hugonie, c'est d'enseigner une géographie sociale, d'insister sur les relations et les processus spatiaux, de pratiquer une géographie systémique, d'enseigner une géographie dynamique, actuelle et dramatique, et finalement, de pratiquer une géographie active, applicable, utile. Ouf! L'auteur propose (il est un des seuls à le faire d'ailleurs) des exemples de progression pour le programme actuel de géographie de Seconde (Voir annexe 2).

Dans un article court mais efficace paru dans les *Cahiers pédagogiques*. Le Roux (1989) définit la spécificité des apprentissages en géographie en fonction des trois catégories d'objectifs. Attardons-nous aux objectifs conceptuels et méthodologiques. Comme il le dit, formuler des objectifs conceptuels conduit à faire obligatoirement des choix épistémologiques et didactiques: quelle géographie on enseigne? quelle transposition du savoir savant au savoir à enseigner et au savoir enseigné? Selon Le Roux, les **objectifs conceptuels** peuvent se regrouper autour de:

- L'espace des **localisations**
- L'espace des **contraintes** historiques, économiques, sociales, stratégiques, naturelles
- L'espace des **pratiques** des élèves, des sociétés, des groupes sociaux
- L'espace des perceptions, des **représentations** individuelles et collectives des usagers de l'espace
- L'espace de **production** , des enjeux sociaux, économiques stratégiques,

En fait, la géographie enseignée doit aider les élèves à passer des rapports à l'espace subis à des rapports conscients, voulus, actifs. Elle se construit progressivement aux différents niveaux d'enseignement autour des concepts-clés, majeurs, dont le sens s'enrichit au fil de la scolarité: localisation, distance, échelle, espace, interaction, système, changement, dynamique, rupture...

Les **objectifs méthodologiques** de la géographie enseignée doivent

> permettre de passer d'un espace *en formation*, en structuration, à un espace *en question*, problématisé dans sa complexité croissante.

Cette question des « problématiques géographiques » revient chez plusieurs auteurs . On la mentionne mais on la traite peu. On peut se demander pourquoi. Audigier (1989) dit que la géographie scolaire est une sorte de

> bonne à tout faire pour l'étude des problèmes d'aujourd'hui: depuis les tremblements de terre jusqu'aux mécanismes du sous-développement, depuis la croissance démographique jusqu'aux dé-re-localisations industrielles. La géographie, c'est un grand sac qui sert à tout, où l'on plonge selon les besoins du moment, les conceptions que l'on a de la discipline, les habitudes de l'enseignement.

Identifier les problématiques géographiques n'est pas évident du tout. Sur la question de savoir ce qu'on veut enseigner, comment et pourquoi, Le Roux conclut:

> Questions toutes simples mais qui nécessitent inconditionnellement non seulement une concertation entre les collègues dans les établissements scolaires pour une meilleure harmonisation des objectifs explicites de l'enseignement de la géographie, mais aussi des équipes pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires. Fondamentalement d'abord, une formation disciplinaire, épistémologique et didactique des enseignants (...) sans doute aussi une révision épistémologique, didactique et... quantitative de nos programmes d'enseignement.

Je ne saurais dire s'il s'agit là de solutions au problème. Je n'en suis pas sûre... Mais enfin, concluons en constatant que sous des formulations différentes, les mêmes préoccupations reviennent chez les auteurs. Même si on compte encore plus d'interrogations et de critiques que de propositions et d'élaborations théoriques, on peut dire qu'en France, le débat géographique est fermement engagé dans tous les ordres d'enseignement. Colloques[1] et publications en témoignent. Rappelons simple-

---

[1] Mentionnons: "Les représentations en géographie: aspects didactiques et pédagogiques", Chamonix, sept. 1888; le colloque international sur la didactique de l'Histoire, de la géographie et des Sciences économiques et sociales: "Savoirs

ment qu'une conjoncture bien concrète n'est pas étrangère à cet « embrasement »: il s'agit de la révision périodique des programmes de l'enseignement secondaire, de menaces réelles ou supposées qui ont pesé sur l'enseignement de la géographie entraînant une mobilisation des enseignants et enfin, d'un malaise de la condition enseignante mêlé aux malaises de la géographie.

---

enseignés, savoirs savants", I.N.R.P., 1988; "Les nouveaux aspects de la théorie sociale. De la géographie à la sociologie", Paris, 1987.

ET MOI,
QU'EST-CE QUE J'ENSEIGNE?

"La tentative du témoignage doit être faite et le risque du ridicule encouru. Car de quoi d'autre parlons-nous?" [1]

La question ainsi formulée comme titre de ce chapitre n'est pas innocente. Dans les conditions actuelles de l'enseignement collégial, c'est moi et moi seule qui décide ce qui se fera dans ma classe de géographie. Contenu, méthode et évaluation. Du moins, est-ce l'impression que j'en ai. Alors au fond, pourquoi est-ce que je remue toute cette terre? Qui s'en soucie? Dans un cégep, il y a une classe: dans cette classe, des élèves et moi. En mes élèves, une relative capacité d'apprendre, et en moi, un relatif savoir disciplinaire. L'arbre est dans ses feuilles. C'est tout. Arrange-toi avec ça. Qui s'en soucie? Eh bien moi.

Pas de programme à suivre, pas d'examen du ministère pour les élèves, pas d'évaluation de mon enseignement. La liberté totale. A peine quelques pressions du « milieu », légères, pour structurer mon plan de cours, adopter telle ou telle attitude pédagogique, assister à telle réunion, m'impliquer à tel ou tel niveau.[2] Sur le contenu disciplinaire? Presque rien. Un plan de cours, né de peine et de misère de la réforme des sciences humaines et qui reste très confus du point de vue de la méthode.

---

[1] Steiner, George (1989). *Réelles présences*. Les arts du sens, Gallimard.

[2] Mais quand on y pense bien, ces pressions anonymes sont plus fortes qu'il n'y paraît à première vue. La gestion technocratique de l'éducation et de la pédagogie à différents niveaux finissent par avoir une emprise sur l'individu et son enseignement. Contenu, méthode et évaluation s'en ressentent. Il faut se battre sans cesse pour rester vivante, alerte, curieuse, amoureuse, pour engager des dialogues avec ses élèves et ses collègues. Je ne compte plus les occasions ratées par manque de vigilence, par somnolence. Mais quel plaisir quand je les attrape, quelle sensation de vie!

À mon engagement, on n'exigeait aucune compétence didactique ou pédagogique. Compétence disciplinaire seulement, certifiée par un diplôme, lui-même acquis dans les années 70-75, à l'époque de l'ouverture de l'UQAM et de ses contestations; à l'époque des petites guerres entre l'approche marxiste et l'approche quantitative, en géographie comme ailleurs; à l'époque où à l'université, on apprenait beaucoup plus sur la vie en général que sur la géographie en particulier...

Je suis partie de rien ou presque, quelques analyses marxistes de l'espace, plus marxistes que spatiales, en m'y accrochant comme si c'était tout. C'est bien connu, moins on maîtrise son domaine, plus on adopte des attitudes défensives, plus on a peur des changements proposés. Reconnaître qu'on ne sait pas bien, pas beaucoup, pas suffisamment, dans tel ou tel aspect de sa vie professionnelle, c'est difficile. Au fil des ans, je me suis ouverte aux divers vents qui soufflaient dans les collèges et le milieu de l'éducation. Ces vents soufflaient dans la direction des compétences pédagogiques à acquérir et des techniques à maîtriser pour être un bon professeur; c'était nécessaire et c'est encore nécessaire.

Seulement voilà: les compétences disciplinaires et didactiques qu'on croyait acquises (en partie à tort à mon avis) ont été carrément négligées. Les discussions sur les contenus, sur les idées à proposer en classe aux élèves de sciences humaines (et de géographie) ont été rangées aux oubliettes. *Comment élaborer le contenu de mon enseignement?* Je traîne cette question avec moi depuis plusieurs années, sans avoir jamais eu l'occasion de la discuter nulle part. J'ai donc procédé à partir des modes du jour, des lectures que je faisais, de mes intérêts et passions du moment, des écrits disponibles, de l'actualité. Autrement dit, je suis partie de moi et de ma façon de voir le monde, qui bien sûr, changeait un peu ou beaucoup à chaque session.

Une seule exigence de mon patron: rédiger et déposer un plan de cours selon certaines règles (buts et objectifs, contenu, stratégies, évaluation, bibliographie, politique d'évaluation des apprentissages du département, politique de la langue du collège). Est-ce parce que je respecte ces consignes que mon plan de cours a du *contenu*? Pas du tout.

Définir un contenu disciplinaire

Y a-t-il une méthode pour définir un contenu de cours disciplinaire? Les documents consultés sur les contenus d'enseignement se limitent généralement à dire que le contenu doit être défini en rapport avec les buts et objectifs, formulés en fonction des domaines du savoir, savoir-faire et savoir-être. Mais encore? Des contenus différents peuvent permettre d'atteindre les mêmes buts et objectifs. Comment choisir? Quoi privilégier?

J'ai pris connaissance d'un document intitulé « Processus d'élaboration d'une unité d'enseignement », cours donné à l'UQAM en 1979.[1] Ce cours s'inspirait d'un ouvrage de H. Taba, intitulé *Curriculum Development*. On y traite des divers aspects de la préparation d'une unité d'enseignement-apprentissage, dont celui de la sélection du contenu. La délimitation, la nature, et les critères de sélection du contenu sont présentés. Voyons d'abord la **délimitation.**

> Alors que les étapes du diagnostic des besoins et de la formulation des objectifs permettent de préciser les aspects du contenu sur lesquels l'accent sera particulièrement mis, le cadre général du contenu est habituellement établi par le Ministère ou encore par la

[1] Je remercie Claire Laliberté, bibliothécaire au cégep André-Laurendeau pour m'avoir fait connaître et prêté ce document: J-M Wood et Rachel Desrosiers (1979). *Processus d'élaboration d'une unité d'enseignement*. UQAM, Dépt des sciences de l'éducation. Texte photocopié.

commission scolaire. Ces instances délimitent ainsi le contenu pour les différents degrés scolaires.

Problème. Il n'y a pas de comité des programmes au Ministère pour définir les contenus disciplinaires de l'ordre collégial. Ceux-ci sont définis par les coordinations provinciales, formées en principe d'un professeur représentant chaque collège. Dans les faits, ce professeur ne représente personne d'autre que lui-même, car les débats ne se font pas ou très peu dans les collèges. Il y a eu quelques rares exceptions dans le contexte de la réforme du programme de sciences humaines. Mais aucun écrit n'est resté de ces discussions.

Au bout du tunnel, le Ministre finit par adopter ces plans de cours. Dans le cadre de la réforme des sciences humaines, je ne crains pas d'affirmer après l'avoir discuté avec plusieurs collègues, que les professeurs de géographie ont travaillé sans connaissance préalable des notions de curriculum, de programme, sans connaissance des fondements épistémologiques de la discipline, sans état de la question géographique actuelle, sans connaissance didactique et pédagogique autre que celle de leur expérience personnelle de travail. Sans plan de travail précis, sans méthode aucune, on est donc parti de ce qu'on connaissait et on s'est demandé comment on pouvait le conserver tout en lui donnant une allure rénovée afin que les gens (et surtout la structure de l'emploi) ne soient pas trop bousculés.

Ainsi, je n'ai pas vraiment de programme à suivre. J'ai un plan de cours qui témoigne des efforts d'un groupe de personnes mais qui ne découle pas des fondements de la discipline géographique à enseigner au cégep *dans la société actuelle*. Et ce, tout simplement parce que les gens qui l'ont fait n'étaient pas formés ni encadrés pour y arriver. Autrement dit, le Ministre veut que j'enseigne « fondamental » mais il ne me donne pas les outils pour le faire au plan du contenu.

Mon premier problème est le suivant: le plan de cours « L'Espace québécois » (pour prendre un exemple) accepté par le ministère, n'a pas à mon sens de structure logique qui tienne compte des concepts, méthodes et problématiques que je viens d'étudier dans ce document. C'est un patchwork devant lequel je continue d'être mal à l'aise pour définir mon contenu de cours. Comme plusieurs je suppose, je continuerai donc de faire ce que bon me semble, étant donné qu'il n'y aura aucune évaluation ni des élèves ni de mon enseignement. Personne ne saura si oui ou non je respecte ce plan de cours. J'en conclue que le Ministre s'en fout. Et je continue mon travail.

Dans ce sens, les discours pédagogiques incluant celui sur la formation fondamentale finissent par être aussi techniques que bien d'autres, dans la mesure où les concepts présentés sont vides de réflexion sur les grandes questions contemporaines que je dois aborder en classe pour former un être humain. Ces concepts ne sont pas situés dans des problématiques « fondamentales », elles-mêmes reliées aux contenus disciplinaires. Il n'y a pas, je crois, de responsable précis de cette situation; c'est une caractéristique de mon époque. Je souhaiterais simplement que moins de gens évitent cette réalité et qu'on accepte d'en parler et de voir comment nous allons la traiter en classe. Par exemple, dans un article intitulé « Les éléments fondamentaux: concepts, habiletés et valeurs », Norman Henchey (1991) dit qu'il nous faut identifier

> les concepts et les idées dont nous avons besoin pour tirer au clair la réalité, la comprendre et l'analyser, pour nous aider à trouver un sens au monde qui nous entoure.

Plus loin, il reconnaît la pluralité de ces « sens » à trouver.

> Nous devons encourager diverses philosophies de l'éducation: humaniste, catholique, pragmatique, existentielle, technologique, féministe, marxiste,

islamique, cognitiviste, convergente, rousseauiste, classique, pour ne mentionner que quelques-uns des choix disponibles.

Nous n'avons pas d'autres choix que celui de reconnaître cette pluralité. Mais cela ne nous donne pas nécessairement les moyens de la traiter avec les élèves dans une salle de classe.

La nature du contenu

Poursuivons avec la nature du contenu, défini comme étant la matière scolaire, sélectionnée et organisée, provenant des disciplines de savoir ou des champs de connaissance formalisés. Le contenu comporte différents aspects ou niveaux de contenu:

- la matière ou le sujet lui-même: il s'agit, par exemple, de la discipline, du champ ou du secteur de savoir duquel sera tiré le contenu de l'unité

- les dimensions de cette matière: il s'agit des différentes perspectives qu'étudient habituellement les spécialistes du sujet et que ce dernier englobe

- les idées centrales: ce sont les concepts, les principes ou les faits de base qui articulent le contenu de l'unité d'enseignement-apprentissage

- les éléments spécifiques: ce sont les faits et les détails du contenu; ils sont groupés en échantillon de contenu, lesquels sont liés aux idées centrales respectives qu'ils serviront à développer

En ce qui concerne les critères de sélection, les auteurs nous préviennent qu'ils doivent reposer sur des bases rationnelles et non sur les seules préférences du maître. (On trouve tant d'articles où on parle de l'importance de la passion du maître envers son sujet dans le goût de l'étude transmis à l'élève:j'ose espérer que cette phrase n'exclut pas cette dimension de l'enseignement.) On dit:

> La consultation des spécialistes du sujet s'avère donc nécessaire, voire indispensable, afin d'évaluer la validité, la pertinence et la signification des idées centrales du sujet, d'en repérer les dimensions importantes et d'assurer l'adéquacité des échantillons, i.e leur représentativité par rapport au sujet.

Ici, on tient compte de manière explicite du fait qu'il y a différentes perspectives dont il faut assurer une certaine représentativité. On dit aussi qu'il faut consulter les spécialistes du sujet. De qui parle-t-on exactement? Les géographes universitaires? Les praticiens de l'aménagement? Les didacticiens de la géographie (espèce plutôt rare...)? Pour évaluer la pertinence et la signification des idées centrales, on me propose le critère de la représentativité par rapport au sujet. Discutable, mais au moins on me propose quelque chose. Et qu'entend-on par « consulter » des spécialistes? Etablir une bibliographie? Fréquenter les colloques? Lire assidument les revues spécialisées? Un peu tout ça je suppose. Il est plutôt illusoire de penser que chaque professeur va faire toute cette démarche pour préparer un cours. De toute évidence, nous manquons en géographie d'ouvrages de synthèse, de matériel didactique, de bibliographies thématiques, d'articles qui font le joint entre le savoir savant et le savoir à enseigner. Nous avons besoin d'écrits utiles pour faire réfléchir des jeunes adultes de dix-huit à vingt ans.

Le bonheur géographique...

Peut-être y a-t-il une question toute simple à se poser pour évaluer si un savoir est *utile et signifiant*. Peut-il, d'une façon ou d'une autre, contribuer à rendre les gens un peu plus heureux, à faire en sorte qu'ils vivent un peu mieux? Le but des hommes et des femmes d'une société donnée, disons le Québec, c'est cette chose plutôt indéfinie et difficile à saisir mais qui aura fait noircir bien du papier: le bonheur. Et comme disait Michel Chartrand, "c'est ensemble qu'on est pogné pour faire ça!".

Alors, comment les géographes qui pensent, pratiquent et enseignent peuvent-ils contribuer au bonheur d'une société? En essayant je suppose, de résoudre des difficultés, des problèmes, reliés à leur domaine d'étude et identifiés par cette société comme l'empêchant d'accéder à une meilleure qualité de vie. On pourrait philosopher longtemps sur la notion de bonheur et ses multiples interprétations selon les individus et les groupes auxquels ils appartiennent. J'imagine d'ailleurs que c'est parce qu'on ne voit pas le bonheur de la même façon qu'il existe tous ces courants de pensée, dont nous ne pouvons faire abstraction à l'école.

Donc, *pour définir le contenu de mon enseignement, il me semble que je dois d'abord identifier ces problématiques.* Le domaine auquel s'intéresse ma discipline est l'espace et la territorialité. Quelles sont les grandes questions d'espace qui préoccupent le Québec actuellement? Ce qui veut dire: quels sont les problèmes d'espace ressentis comme tels par des groupes d'hommes et de femmes du Québec qui, une fois posés, analysés et en partie solutionnés feraient en sorte qu'on vive mieux sur ce territoire?[1] De là, il devient possible de travailler en classe comme Maryse Clary le propose (1989 a):

> Il faut créer des situations qui permettent non seulement de reconnaître un concept mais de le mettre en oeuvre, des situations qui soient aussi proches que possible des situations réelles de la vie et des problèmes qui se posent à l'organisation de l'espace, donc organiser l'enseignement de la géographie sous forme de situations-problèmes qui aient, pour l'élève, un sens, une signification, une valeur fonctionnelle, qui répondent chez lui à un besoin, un désir, une interrogation.

Je suis tout à fait d'accord. Mais peut-on se parler de ces situations réelles de la vie, des problèmes qui se posent à l'organisation de l'espace? Quels sont-ils? Peut-on

---

1 Ces questions sont à la fois la conclusion de ce premier travail et l'introduction du prochain où je chercherai alors à voir comment les géographes identifient et traitent ces questions au Québec.

entrer dans le coeur du débat? Comment faire pour identifier ces problèmes géographiques? J'essaie d'exerçer ma capacité de saisir, de sentir le mouvement de ma société et du monde dans lequel je vis. De quoi les gens parlent autour de moi et loin de moi? Qu'est-ce que les journaux rapportent comme problèmes? Quand on parle de ce qui va mal, qu'est-ce qui semble faire à peu près unanimité? Partir de là pour essayer de cerner le « vrai problème » que souvent on refuse de poser, de regarder en face. Le problème géographique, je le vois comme un accident spatial, là où il y a une faille, un conflit dans le rapport au lieu, au territoire, une impossibilité de continuer comme avant sans marcher sur une espèce de souffrance d'espace.

Problématiques d'espace

Prenons ici l'exemple du cours « Espace québécois ». A mon sens, il y a trois grandes questions d'espace au Québec. Je me demande d'ailleurs si chacun des problèmes géographiques que nous vivons (car il y en a beaucoup plus que trois bien sûr) ne découlent pas de ces grandes questions, d'une façon ou d'une autre.

. *Nous ne savons pas comment partager le territoire avec les Indiens et les Inuit.* C'est une question vieille de 450 ans mais qui se pose différemment à chaque génération. Elle nous amène au coeur d'une territorialité complexe, construite différemment et inégalement, où la raison et l'émotion de l'un s'imbriquent dans la raison et l'émotion de l'autre.

. *Nous n'arrivons pas à solutionner les nombreux problèmes que pose la vie en région.* Des gens en souffrent depuis plusieurs générations. On confond région administrative et région d'appartenance. On discute de formes régionales à réinventer, de structure de centralisation à décentraliser, de réseaux à consolider, d'autonomie à prendre ou à céder.

. *Nous n'arrivons pas à redéfinir Montréal comme un espace urbain, articulé au reste du Québec et du Monde.* C'est tout le problème de la confrontation quotidienne à des lieux qui se dégradent; c'est le problème d'une centralité étouffée et étouffante; c'est le problème de l'éclatement d'une certaine identité territoriale dans l'urbanité et de sa nécessaire redéfinition avec l'Autre.

Depuis deux ou trois ans, *ce sont ces questions que j'essaie d'aborder dans le cours Espace québécois.* Est-ce que je me trompe? Y at-il d'autres questions géographiques plus fondamentales que celles-là? Si on ne peut s'entendre sur la façon de traiter les questions, peut-on établir un certain consensus sur les problèmes qui se posent? Cependant, mon traitement géographique de ces problèmes reste encore très superficiel. Comment appliquer les concepts de réseaux, de noeuds, de pôles, de maille, etc ? En fait, ces questions n'ont pas encore été pensées globalement par des géographes. Il existe des articles, des morceaux d'analyses, des recherches réalisées par des organismes comme l'OPDQ ou des centres de recherche comme le Centre d'études nordiques de l'Université Laval. Mais je dois régulièrement avoir recours à des écrits d'autres disciplines et mes élèves ont souvent l'impression de faire autre chose que de la géographie. Ils n'ont pas tort. Nous avons besoin que des géographes s'attaquent à la tâche de produire une *Géographie du Québec contemporain.*

Je ne sais pas très bien comment j'utiliserais la hiérarchie de concepts géographiques proposés par Brunet par exemple, pour traiter ces problématiques. Ce travail est à faire. Actuellement, je me contente de définir la géographie comme la science de l'organisation des espaces. Je définis l'espace comme étant:

concret - des éléments physiques et sociaux (rue, montagne, etc.)

- des formes (villes, quartiers, régions, etc.)

- des réseaux de relations (réseau de communication, de solidarité, d'échange, etc.)

abstrait - des structures (centralisation, décentralisation, etc.)

Chacun de ces aspects représente un niveau d'organisation plus complexe des éléments entre eux. Les formes organisent les éléments, les réseaux établissent des relations entre les formes, et les structures organisent un modèle d'ensemble. Cette géographie, dynamique, change dans le temps en fonction des besoins, des acteurs, des réalités concrètes d'une société. Pour chacune des problématiques, j'essaie d'appliquer le concept d'espace tel que je viens de le définir.

La géographie dans une vraie classe

Il y a une autre difficulté que j'éprouve quand j'enseigne la géographie. On n'aborde pour ainsi dire jamais, la *situation d'urgence* dans laquelle nous nous trouvons en classe, et les caractéristiques contemporaines de ces situations, extrêmement différentes il me semble, de celles du temps des collèges classiques. Ce qui fait dire à Clermont Gauthier (1991):

> On a peut-être oublié dans ces recherches [en sciences de l'éducation] que la classe est aussi un espace global d'action, où le maître doit gérer, en situation d'urgence, en se basant sur des savoirs pluriels, l'apprentissage d'un ensemble d'enfants aux comportements imprévisibles[1]; il doit donc enseigner, exiber savoirs, habiletés et jugement qui sont souvent éloignés des préoccupations

1 La phrase vaut pour les élèves de cégep...

> de la recherche universitaire mais constituent néanmoins le terreau de positivité de ce métier. [1]

Aborder concrètement les compétences didactiques et disciplinaires en géographie, cela veut aussi dire aborder cette question: dans les situations d'urgence du quotidien en classe, est-ce que je réussis à enseigner la géographie?

Je ne vois pas d'autre méthode pour réfléchir à cette question que celle du témoignage. Je propose de partir de trois situations rencontrées dans mes cours cet hiver. De là, je tenterai de saisir ce qu'il est *possible* de faire du point de vue de la transmission de la démarche épistémologique de la géographie. La difficulté que je vois est double: comment concilier les deux buts du programme de sciences humaines: formation générale et préparation à des études supérieures? comment concilier l'approche qui veut qu'on parte de l'élève avec celle qui nous demande de transmettre les fondements d'une discipline? Et comme question sous-jacente, qu'est-ce que ça veut dire enseigner les fondements de la géographie dans une société où l'enseignement a été « démocratisé »?

***

Scène 1

C'est le dernier cours d'Introduction à la carte du monde. Les élèves sont en examen. Je leur ai demandé de revenir sur les objectifs du plan de cours; ils doivent rédiger leur propre bilan: ont-ils atteint ces objectifs? Lesquels? Comment? Que leur reste-t-il de ce cours? Après une demie-heure, Sylvie se lève et m'apporte sa copie.

- Tu as déjà terminé? lui dis-je,

---

1 Gauthier Clermont(1991). *Malaise dans la pédagogie.* Vie pédagogique 73, p. 44.

- Ouais, tu liras ça... Je voulais te demander... est-ce que je peux faire un travail pour augmenter ma note? dit-elle à voix basse.

Je tombe des nues. C'est le dernier cours. Que signifie cette demande? Pourquoi aujourd'hui? Je réalise en vérifiant mes papiers qu'elle n'a pas la note de passage, loin s'en faut. En parlant avec elle, je me rends compte que j'ai perdu cette fille de vue. Elle assistait au début du cours et quand il s'agissait de travailler en classe ou à la bibliothèque, elle quittait le cours. Elle ne maîtrise pas la lecture et l'écriture. Elle lance ces propos en vrac:

- Je ne comprends pas dit-elle, ça ne m'intéresse pas, on m'a imposé ce cours,je réussis seulement dans les cours que je choisis, je n'aime pas le travail intellectuel,je ne vais jamais à d'autres bibliothèques que celle de mon quartier, c'est comme ça, je dois travailler pour venir au cégep, mon travail est le plus important.

Etc, etc. Ma première réaction est de penser que Sylvie n'a pas sa place au cégep. C'est trop tard, elle échouera ce cours. Pas d'aménagement possible. Elle est si loin de moi, de la culture scolaire; l'école est un théâtre où elle est spectatrice, sans comprendre la pièce qui s'y joue. Je lui demande toutefois, sans y croire:

- As-tu une suggestion? Y a-t-il un travail qui t'intéresserait?

Rien, elle reste amorphe, un sourire silencieux sur les lèvres.

- Qu'est-ce que tu veux faire dans la vie?

- J'aurais voulu devenir psychologue pour enfants battus, dit-elle. Mais ça demande huit ans d'étude encore et... c'est impossible, je ne peux pas.

Je me sens mal à l'aise. Je n'aime pas être dans la position du prof straight qui doit sanctionner et légitimer les règles du système dans une situation où il y a un fossé d'incompréhension. Est-ce mon sentiment de culpabilité? Toujours est-il que je pose cette petite question, simple en apparence:

- Je suppose que tu travailles pour payer ton appartement?

Et voilà que tout déboule. Pas de parents pour s'occuper d'elle depuis deux ans. Sa mère est à l'extérieur de Montréal et de toute façon, comme elle dit, qu'est-ce qu'elle peut faire vu qu'elle doit déjà 50,000$ au B.S. Et le ministère lui refuse un prêt-bourse parce qu'il croit que l'ami de sa mère (mort récemment en laissant quelques sous) est son père. Son père? Elle dit d'une voix douce:

- Mon père est l'homme qui a violé ma mère, et je suis née. Je ne l'ai jamais vu.

Je rappelle au lecteur que nous sommes dans la classe, que les autres sont en examen; elle est debout à côté de moi, constamment au bord du départ et cette conversation durera environ 25 minutes. Situation d'urgence, où il faut trouver la petite zone en dedans de soi qui fera écho à son propos, juger de la proposition à faire, sortir des règles officielles pour en définir d'autres qui respecteront l'élève, sans apitoiement, sans faux sentiments qui ne feraient que la mépriser. Je ne trouve rien d'autre à faire que de rire doucement avec elle, en toute complicité.

- Quelle merde, dis-je.

Elle acquiesce, avec ce même sourire. Et là, la géographie (ou disons le propos du cours) réapparaît au moment où on s'y attend le moins.

- J'y pense dit-elle, y a une fille qui travaille avec moi, elle vient de Trinidad, je pourrais peut-être l'interviewer sur son pays. J'irais à la bibliothèque samedi lire un peu sur Trinidad et je t'apporterais mon travail mardi prochain. Qu'est-ce que t'en penses?

Le mardi suivant, elle m'apportait son travail. J'ai feuilleté les dix pages et j'ai mis la note de passage, sans autre interrogation.

Bon an, mal an, j'ai dans chacune de mes classes en moyenne cinq ou six élèves comme Sylvie. Certains abandonnent, d'autres restent. Le système veut qu'on les appelle des élèves en difficulté d'apprentissage. Or, je ne crois pas que Sylvie soit en difficulté d'apprentissage. Sylvie ne veut pas de cette culture scolaire. Elle sait des

choses que je ne sais pas, elle fonctionne parfaitement dans la vie, elle a des amis, un travail, une vie organisée. Sylvie n'a pas de difficulté d'apprentissage: elle n'a tout simplement pas une école qui peut l'éduquer en fonction de ce qu'elle est et de ce dont elle a besoin pour s'intègrer à la vie. C'est l'école qui n'a pas compris que démocratiser l'éducation ça veut dire entre autres, arrêter de vouloir former tous les élèves pour qu'ils continuent de rouler dans le système scolaire. Je ne peux pas, dans ces conditions, enseigner les mêmes « fondements » disciplinaires à tous les élèves. C'est de la foutaise.

Sylvie a-t-elle fait de la géographie? Non. Toutefois, elle a appris des choses sur Trinidad, établi une relation de camaraderie au travail, ouvert son esprit sur l'ailleurs, ébranlé un ou deux préjugés, et fait quelque chose par elle-même, de façon autonome.

Pourquoi ces gestes que nous devons poser quotidiennement doivent-ils être quasiment tenus secrets? Pourquoi les textes officiels refusent-ils de penser la somme de problèmes que ces situations posent aux enseignants (et aux élèves surtout)? Quels contenus d'enseignement sont *possibles* avec ces élèves? Car là est toute la question: je ne fais que mon possible, et ce possible n'a pas grand chose à voir avec ce qu'on me demande de plus en plus de faire dans le système de l'excellence et de la performance academique.

Je voudrais seulement qu'on en parle et qu'on réfléchisse à ce qu'on veut faire de la démocratisation de l'éducation. Mes contenus d'enseignement ne peuvent en faire abstraction.

***

Scène 2

Marc est inscrit au cours Espace québécois. Etudiant brillant, autonome, marginal. Ne croit qu'à l'individu; le pays, la nation, le social, le collectif, c'est juste une bonne blague. Un jour, il porte chemise, noeud papillon, cheveux straight. Un autre jour, il arrive en veste de cuir, jeans, cheveux droits sur la tête. Dans les deux cas, c'est un déguisement qu'il porte comme s'il était né ainsi vêtu. Marc pourrait avoir 90 de moyenne mais la note de passage lui suffit. Il ne fait pas certains travaux en classe tout simplement parce qu'il s'en fout et préfère concentrer ses énergies sur deux ou trois sujets qui l'intéressent. La relation s'est établie entre lui et moi en classe le jour où j'ai situé sa position sur l'individu (c'était dans un débat sur l'environnement) dans un contexte social.

Plus tard, je demande aux élèves un dossier de lecture sur une région du Québec à leur choix. Ça ne l'intéresse pas. Il me dit:

- Quand tu as parlé des Inuit et de leur conception de l'espace (il y avait déjà trois ou quatre semaines de cela), j'ai eu envie de faire des liens avec le chamanisme. Je lis beaucoup sur ce sujet de ce temps-là, est-ce que je peux faire mon travail là-dessus?

J'accepte, à condition qu'il utilise le concept d'espace. Je lui suggère l'ouvrage de Gérard Duhaime[1], parce qu'il définit ce concept en lien avec la réalité Inuit. Je demande aux élèves de rendre des étapes de leur travail. Marc ne travaille pas de cette façon. Les étapes, il les mûrit dans sa tête et pond son travail en douze heures, de préférence un ou deux jours après la date d'échéance. Rien à faire, de toute façon il s'en fout. C'est ça ou rien. Mon agacement le fait sourire.

---

1 Duhaime, Gérad (1985). *De l'igloo au HLM*. Centre d'études nordiques, Université Laval.

Un jour, je décide de préparer un cours sur les concepts d'espace vécu/espace perçu, en présentant le dernier livre de Luc Bureau, *La Terre et moi* que je venais tout juste de lire. A partir d'une citation tirée du livre, je leur demande de rédiger un commentaire sur *leur* espace vécu. Marc rédige une belle poésie, derrière laquelle toutefois il se cache. J'insiste.

- Je veux savoir ce que tu penses. Tu as la capacité d'exprimer ta pensée, alors fais-le.

- D'accord dit-il en riant, un peu intimidé, je le ferai dans mon travail sur le chamanisme.

Avec deux jours de retard comme il se doit, j'ai reçu le dit travail. Il l'a glissé sous la porte, par timidité. Il se révèle et craint que je rejette sa marginalité. Peut-il me faire confiance? Et moi, ai-je raison de le pousser et d'espérer qu'il explorera une autre partie de lui-même? Nous avancons dans le risque de la relation pédagogique.

Le travail de Marc était génial. De ceux dont je me souviendrai à la fin de ma carrière. Trois parties: un résumé de Duhaime où il saisit l'essentiel du concept d'espace; une fiction, conversation entre une rivière qui parle comme un chaman et lui-même, devenu chaman dans un rêve; dans cette fiction de son cru, il révèle une sensibilité extrême au monde dans lequel il vit, à la culture dans son sens le plus global, il intègre ses lectures sur le chamanisme; et enfin, il revient dans le cours en troisième partie et réfléchit sur le lien entre l'espace, le chaman et les Inuit.

Il faut faire attention au commentaire que l'on écrit sur un travail comme celui-là. Il y a des attentes à ne pas décevoir. Il faut être « essentielle » je dirais. Il m'avait laissé une page blanche à la fin de son travail, je l'ai remplie.

Je remets les travaux au début du cours. A la pause, il vient me voir et me dit:

- Peux-tu me lire ce que tu as écrit? Car vois-tu... je ne sais pas bien lire en lettres attachées...

Ne nous laissons pas prendre par l'anecdote finale, bien qu'elle questionne notre système... Mais sur le fond, qu'est-ce qu'un professeur peut demander de plus? C'est très clair pour moi: Marc a été aux fondements ontologiques pourrait-on dire, de la discipline et surtout de lui-même. Non, il n'a pas vu tous les concepts et il ne maîtrise certainement pas non plus l'objet et la démarche de la discipline; non, il ne sait pas situer les lacs, les rivières et les villes du Québec; oui, il refuse maintes règles du jeu de l'éducation et aucune théorie pédagogique ne fonctionne avec lui. Je crois cependant qu'ici, la géographie a servi de prétexte pour contribuer à la « formation de son intelligence et au développement de sa personne ».

Marc questionne le système d'éducation. Beaucoup de bons élèves fonctionnent comme lui. Ils prennent ce qu'ils veulent des cours qu'ils suivent et se taisent sur le reste. Comme on sélectionne à partir d'un horaire télé, ou comme on choisit un livre en librairie. Mais ce que cette expérience me dit une fois de plus, c'est qu'on ne fait pas ce qu'on veut avec les élèves mais ce qu'on peut. Et si on veut que l'élève fasse du travail exigé en classe un projet personnel d'apprentissage en géographie, il y a bien des chances que la géographie prenne le bord, du moins au sens où je viens de la définir dans les deux premiers chapitres. C'est ce que mon dernier exemple illustrera.

***

Scène 3

Nicole fréquente une discothèque latino-américaine du centre-ville. Elle rencontre un gars d'origine mexicaine et sort quelques fois avec lui. Elle juge son comportement macho et elle est révoltée. Préoccupée par cette situation à ce moment de sa vie, elle me propose un travail sur les conditions de vie des hommes et des femmes du Mexique. C'est ce qui l'intéresse: elle veut comprendre cette différence de comportement. Elle présentera son travail en classe et provoquera un débat sur le sujet.

Elle est inscrite au cours « Introduction à la carte du monde ». J'accepte le sujet en essayant d'établir un rapport plus direct avec la géographie. Le territoire des hommes et des femmes est-il le même? N'y a-t-il pas des formes et des lieux distincts? Je fais des liens avec un ou deux concepts vus au cours. C'est difficile lui dis-je, mais même si tu ne trouves pas de documentation géographique précise, tu peux au moins questionner ces aspects.

Nicole consulte des centres de documentation latino-américains. Elle se déplace, lit plusieurs articles et documents pertinents, discute son problème avec des femmes mexicaines, monte un bon dossier et fait une excellente présentation. Son travail est bien rédigé et elle a cheminé dans la compréhension de son problème.

Toutefois, il n'y a absolument rien de géographique dans son produit final. Peut-être n'ai-je pas su encadrer cette démarche disciplinaire. Mais honnêtement, je ne sais pas comment faire davantage. Je ne connaissais pas de documentation géographique qui aurait pu l'aider. Elle n'en a pas trouvé non plus. Ce n'est pas simple du tout d'amener une élève qui a un projet bien précis en tête à faire une démarche disciplinaire, surtout quand la discipline a bien peu à lui offrir pour penser son sujet. Alors, je cède. Je trouve que sa démarche est plus importante que tout: les

apprentissages qu'elle réalise valent plus qu'une stratégie qui l'amènerait plus directement à cerner l'objet d'une discipline.

Les exemples comme celui-ci pleuvent dans mes classes. C'est ce qui m'amène à dire qu'on ne peut faire autrement que de secondariser la discipline quand on place l'élève au coeur de ses apprentissages. Mais alors, j'enseigne quoi? L'élève apprend, mais moi qu'est-ce que j'enseigne[1], d'un point de vue disciplinaire bien sûr?

***

Qu'est-ce que je vais faire maintenant de toute cette mise au point? Cela se résume en un petit mot: continuer. Continuer de faire mon possible en situation d'urgence; continuer de réfléchir sur ma discipline parce que j'aime ça; poursuivre le travail de définition des problématiques géographiques et d'articulation des concepts utiles; continuer d'écrire en pensant à eux et à elles.

---

1 Pour dire autrement une phrase de Michel St-Onge, devenue célèbre dans les collèges: *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* Pédagogie collgiale, mai 1991, tiré à part.

CONCLUSION

Qu'est-ce que cette réflexion sur la géographie changera dans mon enseignement? Cela m'a permis de clarifier un certain nombre de choses. Disons d'abord qu'une meilleure maîtrise des théories et des méthodes de ma discipline entraîne une plus grande capacité de relativiser les idées et les pratiques, de les situer les unes par rapport aux autres, de les relier entre elles; cela me donne plus de souplesse et ... d'humour dans mon enseignement. Je peux greffer plus facilement les préoccupations et les interventions des élèves à ces différents courants de pensée en les amenant à se situer eux-mêmes dans cette galère.

Cela m'a permis aussi d'affirmer que la démarche pédagogique ne peut avoir pour but d'être scientifique. Elle est avant tout éthique. Ce qui ne veut pas dire que les interprétations (ou les explications) scientifiques doivent être rejetées, au contraire. Mais elles trouvent leur place dans un ensemble beaucoup plus large, plus global, appelé savoir, prétexte à la relation professeur/élève qui place l'élève (et souvent son professeur) en situation de « devenir autre ».

Ce travail m'a amenée à réfléchir sur les origines des représentations que les élèves se font de la géographie et de l'espace. Leur pensée prend racine dans les siècles précédents, où la géographie était découverte, aventure, récit, rêve, utopie. Elle l'est encore. Ces conceptions sont véhiculées largement par les différents medias. Géographies parallèles dit-on, pour les différencier des géographies institutionnelles et

scientifiques. J'ai longtemps travaillé à combattre ces conceptions et je suis convaincue aujourd'hui d'avoir commis une erreur. Il y a dans ces conceptions un terreau riche pour un pédagogue. Je veux maintenant non seulement partir de là, mais insister pour qu'ils ne perdent pas ces fondements. Seulement, je voudrais les amener à les poser dans le contexte de l'évolution de la pensée géographique (il peut y avoir une façon simple de faire ça, dans une conversation pédagogique significative), à élargir leur point de vue, à accéder *aussi* à d'autres conceptions. Brunet lui-même dit:

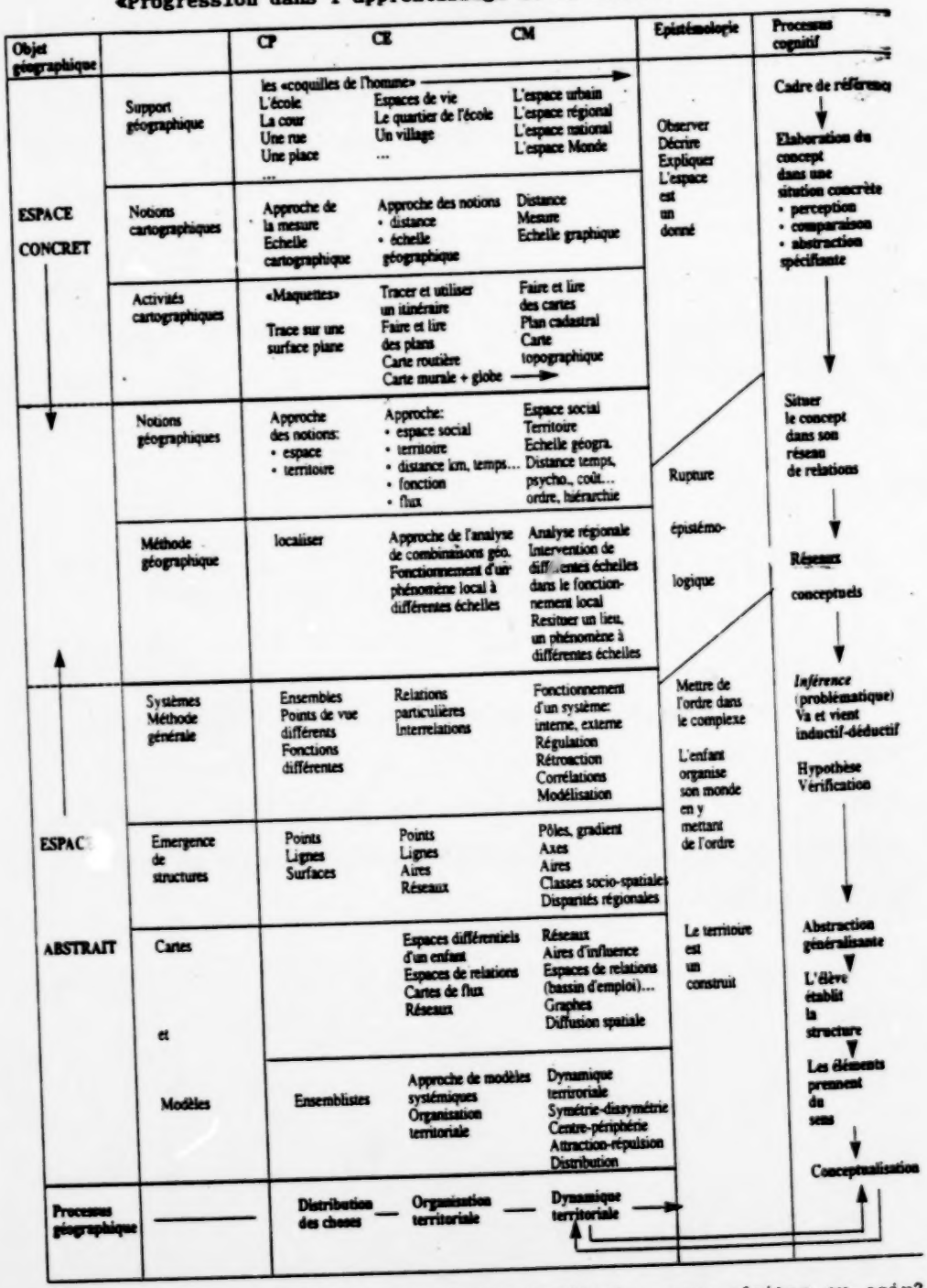
> Il y a toujours une dimension d'exploration et de voyage dans le travail du géographe, même lorsqu'il se fait en chambre, ou sur le pays de résidence. On attend de lui qu'il explore un territoire et en dise la face cachée, ou mal perçue dans le chaos des informations immédiates. Explorer contient tout à la fois, dans son étymologie, les idées d'aller à la découverte, de parcourir en étudiant, d'espionner, de sonder.
> (Brunet, 1990 p. 238)

Je constate cependant, après toutes ces lectures, une sorte de vide didactique, un manque important dans la réflexion sur l'élaboration des liens entre les fondements de ma discipline et ce qu'il est important (et surtout possible) de dire aux élèves des collèges. Là aussi, il y a situation d'urgence, particulièrement en ce qui concerne la géographie du Québec.

Il appartient aux géographes de l'écrire, pour qu'on puisse continuer de l'enseigner.

ANNEXE 1

«Progression dans l'apprentissage de la modélisation»



Source: CLARY, M. (1989, La géographie à l'école, pour réciter ou agir? L'Espace géographique, no 2, p. 142.

ANNEXE 2

Exemples de progression pour le programme actuel de géographie de Seconde (1987)

Source: HUGONIE, G. (1989). Enseigner la géographie actuelle dans les lycées, L'espace géographique, no 2, p. 133.

79 b)

A. Progression fondée sur l'étude de problèmes concrets d'aménagement de l'espace

(Le programme n'est pas traité analytiquement: il est recomposé en fonction de la problématique et des démarches spécifiques de la géographie actuelle; les données essentielles de la géographie générale classique ne sont pas laissées de côté, mais elles sont étudiées à propos d'un problème précis, au moment où on en a réellement besoin pour comprendre une situation ou un processus; à la fin de l'année, toutes les données essentielles auront été présentées).

1. Agriculture, milieu et population dans un village tropical.

a) Description du village, des aménagements, du milieu, de la population.

b) Méthodologie: cartes, photos, images-satellites.

c) Explications: le milieu tropical; les structures agraires; le problème démographique. Notions de climat, saisons, énergie solaire.

d) Extension et généralisation: les autres milieux tropicaux humides; les autres agricultures et paysages agraires tropicaux; analyse de la carte des taux de croissance démographique dans le monde.

10 heures

2. La désertification du Sahel

a) Description d'un village du Sahel, de la désertification.

b) Méthodologie: étudier un climat.

c) Explications: les milieux arides et semi-arides, l'accentuation de la sécheresse; les causes humaines de la désertification.

d) Extension: comparaison avec les marges arides des Etats-Unis; carte des déserts et de leurs marges.

5 heures

3. Un village menacé par les séismes et les volcans

a) Description du village, milieu, population, activités, utilisation du sol.

b) Méthodologie: organigramme ou utilisation de texte.

c) Explications: tectonique des plaques, érosion.

d) Extension: les principaux types de relief dans le monde, leur utilisation par les hommes.

8 heures

4. La concentration des activités et des hommes dans une région côtière tempérée

a) Description des activités littorales, des aménagements, de la répartition des habitants.

b) Méthodologie: carte des flux.

c) Explication: les océans et leurs ressources; types de littoraux; climat et milieu tempéré océanique.

d) Extension: carte des océans.

e) Application éventuelle: rechercher l'impact d'un aménagement littoral.

7 heures

5. L'évolution actuelle d'une campagne de l'Europe continentale

a) Description: aménagements, milieu, répartition de la population.

b) Explications: le paysage agraire; le milieu tempéré continental.

c) Extension: les autres paysages agraires des milieux tempérés et des pays industriels, les autres climats tempérés et froids. Carte des climats.

5 heures

6. La crise d'une région d'industries anciennes

a) Description de la région industrielle et de son évolution récente.

b) Méthodologie: utiliser des statistiques.

c) Explications: les localisations industrielles anciennes; ressources non-renouvelables et renouvelables; mutations des transports et leurs conséquences; nouvelle division internationale du travail; problèmes démographiques des pays industrialisés.

d) Extension: les régions industrielles attractives; la nouvelle carte industrielle du Monde.

e) Application éventuelle: choisir l'implantation d'une usine.

8 heures

7. Les problèmes d'urbanisation accélérée

a) Description de la croissance d'une grande ville.

b) Explications: fait urbain, explosion du territoire, croissance urbaine (numérique, spatiale).

c) Extension: une autre ville dans un contexte très différent; carte des taux d'urbanisation dans le Monde.

d) Application éventuelle: résoudre un problème d'aménagement urbain.

6 heures

TOTAL 49 heures

B. Progression fondée sur l'étude de quelques grands problèmes du Monde contemporain.

1. Pourquoi et comment étudier et représenter la Terre? 4 h

2. L'explosion démographique

Exemple de deux pays. Répartition des hommes, croissance démographique, migrations... 5 h

3. La mobilité du sol et ses conséquences

Exemple d'un village. Tectonique des plaques, volcanisme, érosion, aménagement. 7 h

4. Des milieux tropicaux menacés

Quatre exemples: Cyclones; surexploitation de la savane; la désertification; les risques du défrichement progressif de la forêt dense. 8 h

5. Les problèmes d'environnement dans les pays industriels des zones tempérées

Deux exemples. 6 h

6. Y a-t-il surexploitation des océans et des littoraux?

Un exemple. Carte des océans. 5 h

7. La désindustrialisation de l'Europe du Nord-Ouest.

Deux exemples. Carte industrielle du Monde. 5 h

8. L'épuisement des ressources minérales et la recherche d'énergies et ressources nouvelles. 4 h

9. L'explosion urbaine

Deux exemples. Carte des taux de croissance urbaine dans le Monde. 5 h

TOTAL 49 h

BIBLIOGRAPHIE

CHAPITRE 1

BAILLY A. et RACINE J-B. (1978). "Les géographes ont-ils jamais trouvé le Nord?", **L'Espace géographique,** no 1, pp. 5-14.

BAILLY A. et BEGUIN H. (1982). **Introduction à la géographie humaine,** Masson, 188 p.

BAILLY A. et al. (1984) . **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, 204 pages.

BEAUJEU-GARNIER, J. (1971) . **La géographie: méthodes et perspectives,** Masson, 141 pages.

BRUNET, Roger (1983). **La géographie,** rapport sur l'état de la géographie en France, pp. 383-420, in Godelier Maurice, **Les sciences de l'homme et de la société en France.** Analyse et proposition pour une politique nouvelle. Rapport au ministre de la Recherche et de l'Industrie. La documentation française, 559 p.

BRUNET, Roger (1989). L'aveuglante unité de la géographie, **L'Espace géographique, la géographie et ses enseignements,** XVIII, no 2, avril-juin.

CHRISTOFOLETTI, Antoine (1989). Panorama et évaluation du concept d'organisation spatiale, **L'Espace géographique,** no 3, pp. 225-234.

CLAVAL, Paul (1982). "Les grandes coupures de l'histoire de la géographie", **Hérodote,** 25, pp. 129-151.

CLAVAL, Paul (1984). **Géographie humaine et économique contemporaine,** Paris, PUF, 442 p.

DEAR, Michael (1990). Postmodern Geographies: the Reassertion of space in critical social theory. Compte-rendu du livre de Edward W. Soja (1989), paru dans **Annals of the association of American Geographers,** vol. 80, no 4, déc.

DAUPHINE, André (1984). Espace terrestre et espace géographique, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 33-44.

Encyclopaedia Universalis, 1989.

GEORGE, Pierre (1974). **Dictionnaire de la géographie,** PUF, Paris.

GREGORY D. et WALFORD Rex (1989). **Horizons in Human Geography,** Totona, N.J., Bornes and Nobels Books.

HAMELIN, L-E. (1984). " Destin d'une géographie humaine mal-aimée", in **Continuité et Rupture,** Presses de l'université de Montréal, pp. 87-109.

HARVEY, David (1969). **Explanation in geography,** Arnold, Londres.

ISNARD, H. et al. (1981). **Problématiques de la géographie,** Paris, P.U. « Le géographe », 264 pages.

JOHNSTON, R.J., GREGORY, D. et SMITH, D.M. éd. (1986). **The dictionnary of Human Geography,** Oxford, Basil Blackwell.

LARKIN R. et PETERS G. (1983). **Dictionnary of concepts in human geography,** University of London Press, Londres.

MALOUTAS, Thomas (1987). Ontologie et conceptualisation de l'espace. Esquisse d'une approche phénoménologique. **Espaces et sociétés,** nos 52-53, pp. 205-224.

MERENNE, Emile (1989). **Dictionnaire des termes géographiques.** Didier Hatier, no spécial de la revue G.E.O., géographie, écologie, environnement, organisation de l'espace, nos 26-27-28, Bruxelles, 312 p.

PENA O. et SANGUIN A-L. (1986). **Concepts et méthodes de la géographie,** Guérin, 177 pages.

RAYNAUD, Alain (1974). **La géographie entre le mythe et la science, essai d'épistémologie,** Travaux de l'Institut de géographie de Reims, no 18-19, 204 pages.

CHAPITRE 2

ANDRE, BAILLY, FERRAS, GUERIN, GUMUCHIAN (1989). **Représenter l'espace: l'imaginaire spatial à l'école,** Paris, Anthropos-Economica, 227 p.

ANGLADE, Georges (1982). **Espace et liberté en Haïti,** ERCE & CRC, 142 p.

ANGLADE Georges (1986). **Pour une réarticulation d'une géographie sociale dans le Tiers Monde** [Les nouvelles républiques urbaines]. Département de géographie, UQAM, texte non publié, 16 pages.

Association des Géographes du Québec, Dire la géographie, revue **Géo-graphes,** 1989.

AURIAC, Franck (1989). Approche systémique et connaissance de l'espace mondial, **L'Espace géographique**, XVIII, no 2, pp. 152-157.

BAILLY, Antoine et BEGUIN, Hubert (1982). **Introduction à la géographie humaine,** Masson, coll. Géographie, 168 p.

BEGUIN, H. (1984). Analyse quantitative, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp.163-172.

BRUNET, Roger (1983). **La géographie,** rapport sur l'état de la géographie en France, pp. 383-420, in Godelier Maurice, **Les sciences de l'homme et de la société en France.** Analyse et proposition pour une politique nouvelle. Rapport au ministre de la Recherche et de l'Industrie. La documentation française, 559 p.

BRUNET, Roger, sous la direction de (1990). **Mondes Nouveaux,** Hachette, coll. Géographie universelle, 547 p.

BUTTIMER, Anne (1979). Le temps, l'espace et le monde vécu, **l'Espace géographique,** vol 8 no 4, pp. 243-254.

BUTTIMER Anne et SEAMON David (1980). **The human Experience of Space and Place,** London, Croom Helm.

CAHIERS DE GEOGRAPHIE DU QUEBEC. **Idées, idéologies et débats en géographie,** vol. 29 no 77, septembre 1985.

CAHIERS DE GEOGRAPHIE DU QUEBEC. **Géographie, état des lieux.** Débat avec la revue Espace/Temps, vol.32 no 87, décembre 1988.

CHOQUETTE, Roch (1983). **La conception et l'enseignement de la géographie.** Gaëtan Morin éditeur, 123 p.

CLARY, Maryse (1989 a). Modèles à enseigner, modèles pour enseigner, **G.E.O.** (Ecologie, environnement, organisation de l'espace), vol. 1 no 25, pp.3-25.

CLARY, Maryse (1989 b). De la carte-nomenclature au modèle graphique systemique, **Cahiers pédagogiques,** no 272.

CLAVAL, Paul (1984). Histoire de la géographie, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 23- 32.

COSINCHI, M. et RACINE J-B (1984). Géographie et écologie urbaine, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 85-100.

DAUPHINE, André (1984). Espace terrestre et espace géographique, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 33-44.

DARDEL Eric (1952). **L'homme et la terre, nature de la réalité géographique,** PUF, Paris, coll. Nouvelle Encyclopédie Philosophique.

De KONINCK, Rodolphe (1984). La géographie critique, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 121-132.

De ROSNAY, Joël (1976). **Le macrocosme,** Seuil.

DESHAIES Laurent (1991). L'informatisation: son apport et ses limites en géographie, **Géo-graphes,** vol.14 no 1-2, p. 37-47.

DESLAURIERS, Jean-Pierre (sous la dir.), 1987. **Les méthodes de la recherche qualitative,** P.U.Q., 153 p.

ENTRIKEN, J.Nicholas (1976) Contemporary Humanism in Geography, **Annals of Association of American Geographers,** vol. 66 no 4, pp. 615-632.

GRAWITZ, Madeleine (1986). **Méthodes des sciences sociales,** 7 ème édition, Dalloz.

GARNIER, Jean-Pierre (1987). Paysages de la vérité: brouillard et brouillages, **Espaces et Sociétés,** nos 48-49, pp. 187-204.

HAGGETT, Peter (1973). **L'analyse spatiale en géographie humaine,** Colin.

HARVEY David (1969). **Explanation in geography,** Arnold. Londres.

HUGONIE, Gérard (1989). Enseigner la géographie actuelle dans les lycées, **L'Espace géographique,** no 2, pp. 129-133.

HUSSY, Ch. (1984). Les concepts de la cartographie, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 173-178.

JAULIN, Robert (1989). **Géomancie, analyse formelle,** éd. Maison des sciences de l'homme.

JAULIN, Robert (1991). **Géomancie et Islam,** Christian Bourgois éd., 287 p.

PENA, O. et SANGUIN, A-L. (1986). **Concepts et méthodes de la géographie,** Guérin, 177 p.

POCOCK, D. C. (1984). La géographie humaniste, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 139- 142.

RAFFESTIN, C et TURCOT, A. (1984). Epistémologie de la géographie humaine, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 15-22.

RELPH,Edward (1977). Humanism, Phenomenology and Geography, **Annals of the Association of American Geographers,** vol. 67, no 1, pp. 177-183.

SANGUIN, A-L (1981). La géographie humaniste ou l'approche phénoménologique des lois, des paysages et des espaces, **Annales de géographie,** 501, 90e, sept-oct, pp. 560-587.

SCHEIBLING, J. (1977). Débats et combats sur la crise de la géographie, **La Pensée,** 194, pp. 41-56.

SENECAL, Gilles (1991). Les carrefours de la géographie: SIG, paradigmes et scientificité, **Géo-graphes,** vol. 14 no 1-2, p.56-63.

TUAN, Yi-Fu (1976). Humanistic Geography, **Annals of the Association of American Geographers,** vol 66, no 2, pp. 266-276.

VILLENEUVE, Paul (1991). Informatique et géographie post-moderne, **Géo-graphes,** vol. 14 no 1-2, p. 48-55.

WILNET, J. La télédétection, in **Les concepts de la géographie humaine,** Masson, pp. 179-184.

CHAPITRE 3

ANDRE, Yves et al (1989). **Représenter l'espace: l'imaginaire spatial à l'école,** Paris, Anthropos-Economica.

AUDIGIER, F. (1989-a). A quoi sert la géographie? **Cahiers pédagogiques,** no spécial, Géographie: Pratiques d'aujourd'hui, mars, no 272, p.9.

AURIAC, Franck (1989-b). Approche systémique et connaissance de l'espace mondial, **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 152-157.

AURIAC, Franck (1989-c). **Géographie et géographes pour les sciences sociales,** XVIII, no 2, 116-119.

BOBASCH, Michaela (1990). Sujets du bac: histoire-géographie, les nouveaux programmes à l'épreuve. **Le Monde de l'Education,** sept, 112-113.

BRUNET, Roger (1989). L'aveuglante unité de la géographie, **L'Espace géographique,** La géographie et ses enseignements, XVIII, no 2.

BUREAU, Luc (1991). **La terre et moi,** Boréal.

BRUNET, Roger. Sous la dir. (1990). **Mondes Nouveaux,** Géographie universelle, Hachette.

CHEVALIER, Michel (1989). Géographie et parageographies, **L'Espace géographique,** no 1, 5-17.

CHOQUETTE, Roch (1983). **La conception pédagogique et l'enseignement de la géographie,** Gaëtan Morin éditeur, 123 p.

CLARY, Maryse (1989-a). Modèles à enseigner, modèles pour enseigner, *G.E.O.* (écologie-environnement-organisation de l'espace), 1, no 25, 3-25.

CLARY, M. et FERRAS, R. (1989-b). Géographie, à l'école et au-delà, **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 120-122.

CLARY, M. (1989-c). La géographie à l'école: pour réciter ou pour agir? **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 140-144.

CLAVAL, P. (1989). La place de la géographie dans l'enseignement, **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 123-124.

D'AMOUR, Cécile (1991). La formation fondamentale: pour passer de l'inspiration à l'action, **Pédagogie collégiale,** février, vol. 4 no 3, p. 41-46.

DEBESSE-ARVISET, M-L (1975). **La géographie à l'école,** PUF, coll. SUP, 2è édition revue.

DOLLFUS, Olivier (1987). Ainsi va le Monde: hypothèse sur le système mondial, **L'Espace géographique,** XVI, no 2, 129-133.

DUHAIME, Gérard (1985). **De l'igloo au H.L.M.** Centre d'études nordiques, Université Laval.

GAUTHIER, Clermont (1991). Malaise dans la pédagogie, **Vie pédagogique** 73, p. 42-44.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC. Direction générale des programmes (1990). Document d'information, Définition du domaine, **Géographie générale secondaire,** Version préliminaire, juin, 35 p.

GUILMAULT, Colette (1989). Une mise en ordre didactique des concepts, **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 125-126.

HENRY, Edith et LAMARCHE, André (1990). La relation entre les composantes d'un milieu: un exemple d'application en 3e secondaire, **Vie pédagogique,** no 65, mars, 8-10.

HENCHY, Norman (1991). Les éléments fondamentaux: concepts, habiletés, valeurs, (dernier article d'une série de quatre sur la formation fondamentale)**Vie pédagogique** 73, p. 4-7.

HUGONIE, Gérard (1989). Enseigner la géographie actuelle dans les lycées, **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 129-132.

LACOSTE, Y. (1986). Penser et enseigner la géographie, **L'Espace géographique,** Débat sur la crise de l'enseignement de la géographie et ses nouvelles orientation, no 1, 24-27.

LE ROUX, A. (1989). Spécificité des apprentissages en géographie, **Cahiers pédagogiques,** Géographie: Pratiques d'aujourd'hui, mars, no 272, 15-16.

PINCHEMEL, P. (1989). Une liste de concepts, **L'Espace géographique,** XVIII, no 2, 134-135.

PREVOT, Victor (1981). **A quoi sert la géographie?** éd. du Centurion, 77 p.

RETAILLE, D. (1989). Petite histoire de la geographie, **Cahiers pédagogiques,** Géographie: Pratiques d'aujourd'hui, mars, no 272, 10-11.

Revue **Vice Versa,** numéro sur l'éducation, no 33, 1991.

SERVICE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE. (1981). **L'enseignement systématique, théorie et pratique,** Université Laval.

TREMBLAY, J. (1988). Un choix crucial: les contenus d'enseignement, la question oubliée dans le débat sur la formation fondamentale. **Prospectives,** vol. 24, no 4, décembre, 195-197.

WOOD, J-M et DESROSIERS, Rachel (1979). **Processus d'élaboration d'une unité d'enseignement.** UQAM, Dépt des sciences de l'éducation, texte photocopié.

Note: Il me semblait un peu fastidieux de recenser ici les principaux écrits sur la formation fondamentale et l'approche-programme parus ces dernières années. Le lecteur intéressé pourra consulter les revues **Pédagogie collégiale, Vie pédagogique** et **Prospectives,** ou s'adresser au **CADRE** (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) maintenant situé au cégep André-Laurendeau.